

KRITISK
REFLEKSIV
TEGNING



Titelblad

Niels Peter Hvillum

Kritisk refleksiv tegning

10. semester, speciale

Cand. mag. Læring og Forandringsprocesser

Institut for Læring og Filosofi

Aalborg Universitet

Antal tegn: 96.590

Normal sider: 40

Afleveringsdato: 7. januar 2013

Vejleder: Nikolaj Klee

Illustrationer: Niels Peter Hvillum

Sat med: Times

Printet på: 80 g/m² Cyclus genbrugspapir

Abstract

The overall themes for this thesis in Learning and Changeprocesses, is lifelong learning, transformative learning, critical reflection, and drawing as a way of expression. The report regards adult learning as a practical challenge in both a individual learning and social perspective. John Dewey and Jack Mezirow are the main theoretical views on the individual *and* social learning, while Peter Jarvis and Mathias Finger identify challenges for adult learning in a postmodern society.

Based on the importance of expression, drawing is by personal interests and preferences chosen to be examined as the tool and method for collective, interdisciplinary and critical reflective dialogue. In order to do this, a hermeneutic, visual and social perspective on sign and interpretation, will analyze three examples of drawings: a cartoon in a newspaper (Politiken), an animation of a speech (Ken Robinson), and a visual manual in voluntary projecthandling (Platform4).

Briefly, the result of the analysis and following discussion is, that drawing as a visual and artistic way of expression, explicitly can show analogies and empty spaces. In dialogues seeking common understanding, lack of identification and meaning, can foster a critically reflective metacommunication in order to provide this.

INDHOLDSFORTEGNELSE

DEL 1: PROBLEMANALYSE	3
1.1 - Emner og deres baggrund	3
1.2 - Problemfelt	4
1.2.1 - Voksne i et læringsperspektiv	4
1.2.2 - Voksenlæring og tegning	6
1.2.3 - Voksenlæring i et samfundsperspektiv	7
1.3 - Problemstilling	12
1.3.1 - Formuleringer	12
1.3.2 - Afgrænsninger	13
DEL 2: METODE	15
2.1 - Undersøgelsesperspektiv	15
2.1.1 - Udtryk og fortolkning	16
2.2 - Undersøgelsestilgang	17
DEL 3: TEORI	19
3.1 - Semiotik	19
3.1.1 - Billedsemiotik	19
3.1.2 - Socialsemiotik	21
3.3 - Transformativ læring	22
DEL 4: ANALYSE	25
4.1 - Grafiske produkter	25
4.1.1 - Avistegning	25
4.1.2 - Animation	27
4.1.3 - Brugermanual	29
DEL 5: DISKUSSION	33
5.1 - Tegning som metode	33
5.2 - Kommunikativ praksis	35
5.3 - Rapportens metode	38
DEL 6: AFSLUTNING	39
6.1 - Konklusion	39
6.2 - Litteratur	40
6.3 - Figurliste	41

DEL 1: PROBLEMANALYSE

Denne rapport er afslutning på kandidatuddannelsen “Læring og Forandringsprocesser”. Overordnet handler den om transformativ læring indenfor voksenlæring, nærmere livslang læring. Mere specifikt handler den om kritiske refleksion, og om hvor tegning som et kommunikativt redskab kan medvirke til dette.

1.1 - Emner og deres baggrund

Interessen for ‘livslang læring’ udspringer blandt andet af mit praktikforløb på 9. semester, i det brugerdrevne kultur- og teknologi eksperimentet ‘Platform4’¹, hvor jeg bl.a. tog del i den daglige ledelse, projektstyring og dokumentation. Her var de projektbaserede og ikke-formelle læringsaktiviteter i høj grad præget af frivillig deltagelse, inddragelse og medbestemmelse, tidligere erfaringer og kompetencer, umiddelbar anvendelse, tværfagligt samarbejde, uformel læring og en vedvarende søgen efter ny viden og kompetencer. Før mit praktiksemester, eksisterede interessen på baggrund af de erfaringer og refleksioner jeg har gjort under min egen bachelor- og kandidatuddannelse². Her har jeg som studerende oplevet undervisnings- og projektbaserede aktiviteter, orienteret mod eksamen og erhvervslivet. Sideløbende fandt der en uformel, kulturel og social læring sted, i mange forskellige kontekster, alle med relation til mere hverdagsagtige, brede og eksistentielle problemstillinger, som fortsat bliver bedømt af mig selv, og tildels min omverden.

Som snart dimitterende kandidat, uden umiddelbar udsigt til mere formel uddannelse, bliver overgangen til arbejdsmarkedet et skift i aktiviteter, der betyder at frihederne og forpligtigelserne der følger med at studere, bliver erstattet af dem der følger med at være på arbejdsmarkedet. Det betyder også at mine fremtidige læringsaktiviteter bliver uformelle og ikke-formelle, og at de to former for læring kommer til at skulle dække behovet for læring. Derfor ønsker jeg at vide mere om hvordan man generelt, men konkret kan organisere og deltage i livslang læring, her defineret af EU som “al læringsaktivitet gennem hele livet.” (EU 2001a, s. 9)

Kritisk refleksion indgår i mange relevante læringsaktiviteter som f.eks. læringsportfolio, filosofisk vejledning, og erfaringsbaserede læringsteorier som transformativ læring. Transformativ læring er interessant, fordi den betragter læring som en livslang proces uden endegyldige sandheder, hvor man i kommunikation med andre, søger at finde den bedst mulige forståelse af mening, og en handling tilpasset dette.

At tegne er gennem min uddannelse, og sideløbende dannelse, blevet en mere og mere nødvendig kommunikationsform, for at illustrere og forstå andres teoretiske tanker, ideer, perspektiver og koncepter. Samtidig er det også nødvendigt for at kunne udtrykke mine egne perspektiver og de sammenhænge de ser. Personligt, og givetvis også for andre, vil det være interessant at forstå egenskaberne og potentialerne for denne visuelle udtryksform bedre - især indenfor transformativ læring og samarbejdssituationer, hvor flere personer skal lære kommunikativt af hinanden.

¹ www.platform4.dk/about

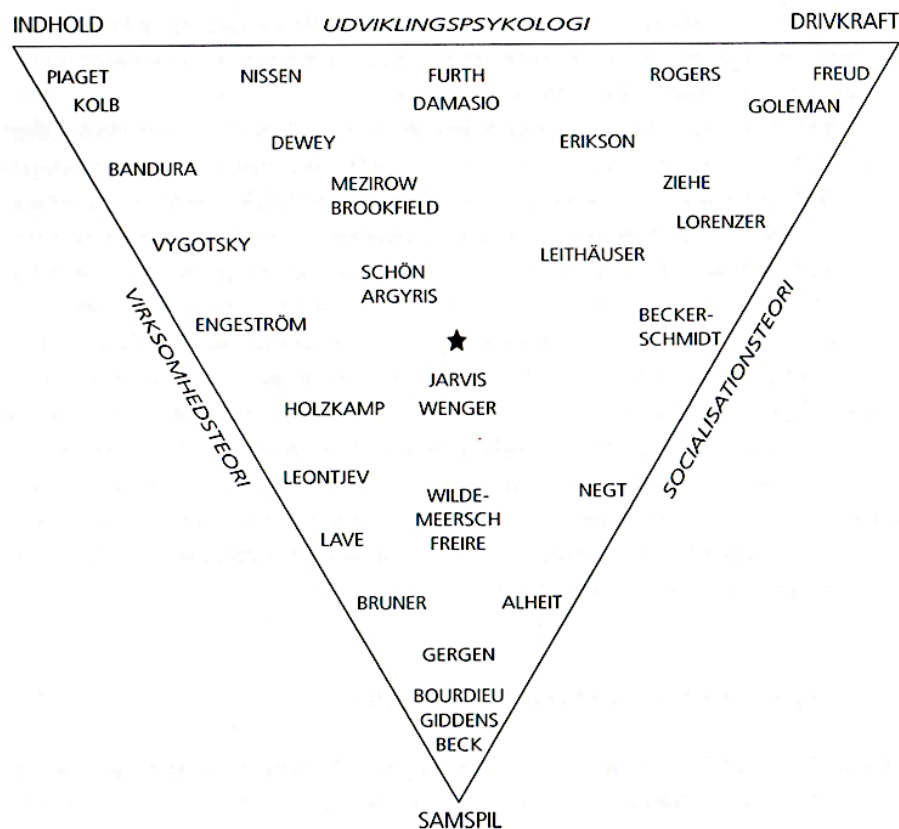
² Global Forretningsudvikling og Læring og Forandringsprocesser

1.2 - Problemfelt

I problemfeltet er det relevant, kort at se på hvad der karakteriserer voksne i et læringsperspektiv, hvordan kritisk refleksion her er relevant, hvilken betydning udtryk har i dette, og hvad der karakteriserer voksne i et samfundsperspektiv.

1.2.1 - Voksne i et læringsperspektiv

Det læringsperspektiv jeg generelt vil tilslutte mig baserer sig på erfaring og refleksion. Det er grundlæggende John Dewey, professor i pædagogik og filosofi, og mere nutidigt Peter Jarvis, læringsteoretiker, især inden for livslang læring, og Jack Mezirow, professor i voksenuddannelse, der fylder i det teoretiske billede. I Knud Illeris' kategorisering af teoretikere, i hans tre dimensioner af læring, befinder de sig mellem *indhold* og *drivkraft*. Den sidste dimension er *samspil*.



Figur 1: Positioner i det læringsteoretiske felt (Illeris)

Hvordan nogle læringsteorier kan være teorier for børn eller voksne, individer eller organisationer, afhænger af deres pædagogiske og ideologiske perspektiv, samt de forudsætninger om de lærende, som opstilles. Hos både børn og voksne er det i følge John Dewey (2005) umodenhed i form af kapacitet og potentiale, der giver evnen og kraften til at ændre sig. Formålene som forandringerne i læringsteorier prøver at opnå, karakteriserer teorien og dets tilhørende felt. Hvis man ikke ser på lærende som uudviklede, der har mangler, i forhold

til et statisk og desuden uopnåeligt ideal, er det muligt at arbejde med mere generelle formål for de lærende. For alle bør læring generelt i sig selv være målet, uden noget andet ideal, end at lære gennem hele livet.

Voksne administrerer deres eget liv, er selvstyrende og bestemmer selv hvilke læringsaktiviteter de deltager i. Det sker ud fra et problemorienteret perspektiv hvor det der skaber potentialet for læring og udvikling, er deres aktuelle livssituation med udviklingsmæssige opgaver i sociale roller som den voksne mere eller mindre indgår i. De erfaringer som de medbringer, er den primære ressource for deres egen og andres læring. (Knowles, 1970)

Voksne har, lige som børn, *afhængighed* og *formbarhed*, som de to faktorer der gør det muligt for dem at lære. Vi har som mennesker en social begavelse der gør det både muligt og nødvendigt for os at samarbejde og være afhængige af hinanden. F.eks. betyder denne begavelse at vi i stand til at indleve og interessere os for andre mennesker. Desuden har vi evnen til at bibeholde og modificere noget fra tidligere erfaringer, så de kan være med til at håndtere vanskeligheder i nye situationer. Mens børn gennem indlæring ofte på forhånd får givet en passende handling til deres problem, må voksne, i deres mere specifikke problemstilling, være i stand til at identificere og variere faktorerne og betingelserne fra deres tidligere erfaringer, for at finde en handling der passer til de nye omstændigheder. Hvad Dewey (2005) kalder formbarhed.

Det handler altså om at forstå den relation der er mellem de aktive handlinger man gør mod sin omverden, i forsøg på bedre at kontrollere den, og de konsekvenser det får for en selv og ens omverden. I jo højere grad man kan reflektere og erkende hvordan disse relationer og sammenhænge eksistere, og mere betydeligt, hvorfor de gør, jo bedre vil man være i stand til at forudsige konsekvenser af ens handlinger. Denne form for reflekteret dømmekraft i forbindelse med handlinger gør det altså muligt at give konsekvenserne mening, og ens handlinger mål. (Dewey, 2005)

Det samme gør sig gældende i Jack Mezirows teori om Transformativ læring. Det er en læringsteori der gennem rationelle processer prøver at øge bevidstheden, for 1) at blive i stand til at skabe sammenhæng og mening med ens oplevelser, og 2) forbedre forståelsen og kontrollen af de handlinger man foretager. Den transformativ læring kan ske på grund af kritisk refleksion, som anvendes når man rationelt undersøger og bedømmer de antagelser som danner grundlag og berettigelse for de overbevisninger, tolkninger og forventninger i ens referenceramme. I forhold til handlinger, som f.eks. beslutningsprocesser, kan graden af kritisk refleksion gøre handlinger mere eller mindre overvejede eller reflekterede. Som minimum betyder overvejede handlinger at de ikke bare er rene vanemæssige eller tankeløse handlinger, men handlinger baseret på viden om mulige konsekvenser, som Deweys (2005) begreb om 'trial-and-error', hvor nye udfordringer forsøgs håndteret ved hjælp af tidligere erfaringer. Dette kræver en pause i handlingen til at overveje om det virker eller ej. Hvis refleksionen er større kan der være tale om 'reflekterede handlinger' hvor "handlegrundlagets berettigelse" (Mezirow, 2000c) undersøges nærmere. Retrospektivt foregår vurderinger af "*hvordan* eller *hvorfor* vi har oplevet, tænkt, følt eller handlet" (Mezirow 2000c), og det bliver derved muligt at forstå faktorer og betingelser bedre:

"Refleksion med tilbagevirkende kraft, som ser tilbage på tidligere læring, kan fokusere på antagelser omkring problemets indhold, problemløsnings processer eller fremgangsmåder, eller de forudsætninger der har været grundlaget for at problemet meldte sig. At reflektere over forudsætningerne er det vi kalder for *kritisk refleksion*."

Det handler altså om at en øget refleksion og bevidsthed kan forstå og explicitere et højere niveau af detaljer i relationen mellem handling og konsekvens. Uden kritisk refleksion vil nye oplevelser og fortolkninger ikke ændre meningsperspektivet, men lade det "stole på traditioner, autoriteter eller magt". (Mezirow, 2006) Meningsperspektiver som er kritiske og åbne for nye oplevelser og perspektiver, er nødvendige for håndtere fordrejninger. Det kan f.eks. være at tro, at en undergruppes særlige interesser er hele en gruppes interesse, eller at social fænomener kan tingsliggøres som uforanderlige og hævet over menneskelig kontrol, eller at forudindtage at alle problemer har en korrekt løsning, eller at kun løsninger som kan verificeres empirisk, er meningsfulde, eller at gøre ideologi til en form for falsk bevidsthed der støtter eksisterende magtforhold. (Mezirow, 2006)

"At formulere mere pålidelige overbevisninger om vores erfaringer, at vurdere deres sammenhænge, at søge begrundet enighed om deres mening og berettigelse og at tage beslutning på baggrund af de indsigter, vi når frem til, er centralt for den voksne læreproces." (Mezirow 2000a, s. 90)

Undersøgelse af pålidelighed og sammenhæng, kan i det Habermas kalder for 'kommunikativ læring', ske gennem en rationel diskurs som afgør om en usikker formodning eller forståelse har sin berettigelse. Det er variationen eller det modstridende i dialog-deltagernes erfaringer og referencerammer, der kontinuerligt udfordre de midlertidige enigheder og uenigheder, og som dermed skaber udviklingen. Ved at forstå andres referenceramme og "vurdere begrundelsen for en tolkning eller en overbevisning" (Mezirow 2000a), søger man efter en bedst mulige fælles forståelse. Det "drejer sig om at forstå, hvad der menes, når man kommunikerer med andre - i samtale, i bøger, digte, kunstværker eller dans." (Mezirow, 2006) Der søges, modsat instrumentel læring³, ikke efter sandheder, men foreløbige enigheder. Hvis der ikke kan opnåes enighed, kan uenigheden spores gennem forståelse af de underliggende antagelsers sammenhænge. Det er en analogisk-abduktiv⁴ fremgangsmåde der hele tiden udfordre resultaterne, hvorfor der ikke eksisterer vedvarende konklusioner: "Enigheden kan ændre sig når der kommer nye vidnesbyrd eller nye argumenter." (Mezirow 2000c) Det handler altså om argumentation og forhandling om ens meninger, værdier, følelser og mål, så man i stedet for at handle ukritisk på grundlag af andres, kommer frem til sine egne. Hvad Mezirow kalder for 'selvstændig tænkning', som er et vigtigt element for "social ansvarlige, klart-tænkende beslutningstagere at opnå større kontrol over vores liv." (Mezirow 2000a)

1.2.2 - Voksenlæring og tegning

De udtryksformer som kan anvendes i den rationelle diskurs, for at beskrive og forstå egne og andres referencerammer, kan som refereret hos Mezirow være samtaler, bøger, digte, kunstværker, eller dans, mens Dirkx (dialog) refererer til (Hockley, 2001) når han kommenterer at den indre verden tydeligt kommer til udtryk i kunst, digtning, musik, teater og film⁵. Selvom teksten for Dirkx (dialog) fremhæves som den mest interessante udtryksform til at forstå vores

3 Søger, ved hjælp af instrumenter, at kontrollere og manipulere med omgivelserne. Validering sker hypotetisk-deduktivt ved at teste en hypotese gennem empirisk afprøvning og analysere konsekvenser. Det sker på en opgave-orienteret måde (Mezirow 2000a)

4 at lave en analogi og lade hvert skridt i forståelsen diktere det næste (også kaldet metaforisk-abduktiv) (Mezirow 2000a)

5 Oversat til dansk af undertegnede

væren-i-verden⁶ bedre, er det en egenskab alle udtryksformer kan besidde, fordi de meddelelser som de bringer i form af billeder, metaforer og historier, virker som en linse, hvorigennem vores indre verden reflekteres. Det er altså muligt at genkende sin egen unikke verden, i de fremstillinger som andre foretager i forskellige kunstarter og udtryksformer. Jeg mener tegning bør undersøges som et til tider relevant alternativ til det litterære sprog, og som et relevant medierende redskab i verbal dialog.

Først og fremmest er det nødvendigt at definere hvilken form for tegning der i denne undersøgelse er tale om. Naturalistisk tegning som klassisk kunstart, hvor man gengiver objekter eller personer, f.eks. med kul, grafit eller bly, er ikke hvad der menes med tegning, selvom det selvfølgelig også passer til det formål om subjektiv udtryksform som Mezirow og Dirkx taler om. Den form jeg finder interessant er en langt mere naiv og abstrakt form, bestående af symboler og ikoner, som uden et præcist perspektiv eller naturlige skygger, kan tegnes med simple streget. Et nærliggende eksempel kan være de tegninger som indgår i denne rapport.

Nogle eksempler på praktisk anvendelse, kan f.eks. være; systemiske modeller i faglitteratur, eller proces modellering. Motiverne er her ofte simple geometriske figurer og pile. Faggrupper indenfor byggeri og konstruktion bruger mere detaljerede og tekniske tegninger som planer over hvordan det færdige produkt skal se ud. Grafikere eller kommunikationsbureauer bruger også tegning som bagvedliggende håndværk for de i dag digitale grafiske produkter. I forbindelse med læringsaktiviteter for voksne, fremstår det for mig, som et fremmed redskab. Generelt er det min opfattelse at voksne, på trods af de lever i en mere og mere visuel verden, og selv er meget visuelt intelligente, kun tegner indenfor få faggrupper.

1.2.3 - Voksenlæring i et samfundsperspektiv

Voksne møder læringsaktiviteter med andre lærende, handlinger, problemstillinger, opgaver, forståelse af relationer og sammenhænge af konsekvens, i deres relation til samfundet, miljøer og grupper, indenfor forskellige typer og niveauer. (Husén, 1958) Den "omverdensfællesnævner", som alle har til fælles, er deres nationale og globale samfund. Hvilke tilhørsforhold de har til det, kan varierer og udvikle sig, hvilket problemstillingerne i dette afsnit vil vise.

Malcolm S. Knowles, som arbejder med voksenpædagogik under begrebet 'Andragogik', bruger Robert J. Havighursts ti voksen roller, til at kategorisere i hvilke sociale roller disse relationer til samfundet, miljøer og grupper, findes. (Knowles, 1970) Rollerne er; arbejder, ægtefælle, forælder, skaber af et hjem, aldrende forældres børn, borger, ven, medlem af foreninger, religionstilknyttet og fritidsbruger. Selvom der er nuancer og en intern afhængighed mellem disse roller, vil det i et samfundsperspektiv være simplere at samle nogle af rollerne for at skærpe fokus på de overordnede. 'Arbejder' kan både betyde medarbejder og selvstændig; 'borger' og 'medlem af foreninger' kan defineres som 'medborger'; 'fritidsbruger' og 'skaber af et hjem' som 'forbruger'; mens de personlige og sociale roller som er tilbage, kan blive til 'privat person'.

For at forstå værdien og udfordringerne ved voksen læring, vil kan et kritisk samfundsperspektiv, argumentere for voksenalrings relevans, gennem en antagelse om, at

6 Begreb af Heidegger

“voksenlæring har en vigtig rolle i samfundet.” Som udgangspunkter vil rollerne som ‘arbejder’ og ‘medborger’ tage formål og udfordringer op.

1.2.3.1 Det teoretiske grundlag

De to primære perspektiver på voksenlæring kommer fra Peter Jarvis, sociolog og professor i voksenuddannelse ved University of Surrey (London), og Matthias Finger, ph.d. i pædagogik og politologi fra universitetet i Genève, og leder af forskerskolen for voksenuddannelse ved Lausannes polytekniske universitet. Deres fremstillinger kan være med til at påpege hvilke formål voksenlæring kan have, samt de konsekvenser og udfordringer det stiller i forhold til samfundets udvikling.

I sit oplæg “Livsbred lærings betydning for livslang læring” (2002) har Peter Jarvis, blandt andet analyseret EU kommissionens rapport “A Memorandum on Lifelong Learning” og den offentlige høring “Making a European Area of Lifelong Learning a Reality”. Her kortlægges fire formål der på politisk niveau for ti år siden, blev formuleret for ‘livslang læring’. De er *beskæftigelsesegnethed*, *aktivt medborgerskab*, *social integration*, og *selvrealisering*. De politiske rapporter over hvordan det politiske Europa så på livslang læring, giver et billede af fire forskellige, men indbyrdes afhængige formål med livslang institutionaliseret læring, som nationalstater kan eller bør fokusere på. Hans hovedpointe er at formålene for voksenlæring skal ses i forhold til “det globale kapitalistiske systems dominans.” (Jarvis 2002)

Matthias Finger har analyseret udviklingen i de tre primære paradigmer indenfor voksenlæring. De formål som hos Peter Jarvis kategoriseres i fire, behandler Matthias Finger i to overordnede kategorier inden for det han kalder “humanisering af den industrielle udvikling”. Det ene er *selvudvikling*, faglig såvel som social og kulturel, og den anden er *politisk myndiggørelse*. Det vil sige at ‘beskæftigelsesegnethed’ og ‘selvrealisering’ primært relaterer sig til ‘selvudvikling’, mens ‘aktivt medborgerskab’ og ‘social integration’ er en del af ‘politisk myndiggørelse’. Han stiller sig kritisk overfor, om de oprindelige formål om at humanisere den industrielle udvikling, i dag er produktive eller kontraproduktive, set i lyset af de to selvforstærkende konsekvenser af biofysiske begrænsning og sociokulturel konflikt.

1.2.3.2 Formål og udfordringer som ‘arbejder’

En af de udviklingsopgaver som alle rollerne er afhængige af, er at opnå *beskæftigelsesegnethed*. Hvis voksne ikke har arbejde går det ikke kun økonomisk udover rollen som forsørgende arbejder, men vil på grund af de personlige og sociale funktioner ved beskæftigelse (Jarvis, 2002), også gå udover den voksnes andre roller. Dette hænger sammen med at arbejde gør det muligt at “realisere sit menneskelige potentiale” (Jarvis 2002) og at det dermed er den største kilde til selvrealisering (Knowles, 1970). Mangel på et arbejde vil derfor have individuelle konsekvenser for deltagelse og udvikling af personlige og sociale aktiviteter.

“Udvikling af voksne hjælper i dag individer til at overleve som individer. Udvikling af voksne i særdeleshed og voksenuddannelse i almindelighed hjælper i dag grundlæggende individer til at klare de overvældende økonomiske og andre udfordringer, der truer deres identiteter og overlevelse i det postmoderne samfunds stadig mere uigennemtrængelige jungle.” (Finger, 1995)

På sammen måde som formel læring i uddannelsesinstitutioner har et pensum, har arbejdsmarkedet nogle kriterier for ‘egnethed’. Begge steder er kravene defineret af de allerede etablerede og betalende magthavere eller autoriteter. Deres viden om hvad der brug for, baserer

sig på de opgaver og problemstillinger, som er i den praksis for anvendelse, som egnetheden må rette sig imod. Hvis man ikke har deltaget i denne, eller mere eller mindre lignende praksis⁷, må man forstå kravene ud fra arbejdsmarkedets formaliserede fremstillinger som job opslag, kompetenceprofiler, og det uddannelse som udbydes. Hvis man allerede er deltager, kan former for HR (Human Ressource) afdelinger være med til at vedligeholde og udvikle ens beskæftigelsesegnethed. At have adgang til uddannelse og kendskab til behovene i praksis, er altså en forudsætning for beskæftigelsesegnethed, som ikke alle har.

“Især blev paradigmet om voksnes udvikling med succes omsat til praksis, specielt indenfor praktisk oplæring og “human resource development”. Denne succes kan delvis forklares ud fra 1980ernes stigende individualisme og markedsorientering. På grund af succesen har man indenfor voksenuddannelserne ikke reflekteret kritisk over dette dominerende paradigme.” (Finger 1995)

For et kapitalistisk system, er det ikke arbejderens selvrealisering, eller borgerlige rettigheder, der er interessante, men udviklingen af de menneskelige ressourcer (Jarvis 2002). Det har blandt andet siden Adam Smiths “Division of Labour” (1776) og Frederick W. Tylers “Principles of Scientific Management” (1916) været en del af den industrielle udvikling at forbedre effektiviteten af de menneskelige ressourcer. Voksenlæring i 1960’erne og tidlige 1970’ere var tiltænkt at humanisere denne industrielle proces, dog uden at skelne mellem individuel menneskelig udvikling og den fælles humanisering af samfundet. I et konkurrerende system gik det fælles formål om at beskytte hinanden mod undertrykkelse og teknokrati, hen og blev glemt til fordel for individuel overlevelse. Kritisk tænkning f.eks., blev, på trods af sine oprindelige formål om at binde individuel og social udvikling sammen, til endnu en overlevelses- og konkurrencefærdighed. (Finger, 1995)

I samfund præget af individualisme, “er de fattige blevet bebrejdet deres egen tilstand” (Byrne 1999 i Jarvis 2002), hvilket er med til at dele samfundet i klasser. Utopisk håbes der fra regeringers side at langtidsledige og såvel potentielt langtidsledige, igennem livslang læring finder måder hvor på de kan “fægte sig ind i systemet på ved at få arbejde” (Jarvis 2002) og dermed selv hjælpe til at gøre samfundet mere lige. Problemet er at udelukkelse er “noget, der gøres af nogle mennesker i forhold til andre” (Byrnes 1999, s. 1). [...] og at det må erkendes, at det er den måde, både den nationale og den globale kapitalisme nødvendigvis fungerer på.” (Jarvis, 2002) Det er det kapitalistiske systems opbygning der gør det uundgåeligt at nogen nogen vinder og andre taber.

1.2.3.3 - Formål og udfordringer som ‘medborger’

Medborgerskab handler fra samfundets perspektiv om at “give stemme til borgernes interesser og levere service, der imødekommer folks behov. (EU 2001b, s. 10)” (Jarvis, 2002). Mens det for demokratiet som fællesskab er en nødvendighed med fælles interesse for, viden om og involvering i forvaltningsprocessen (Jarvis 2002), er det fra medborgerens perspektiv altså en udveksling mellem at; 1) bruge systemet til at få opfyldt og dækket egne interesser og behov, og 2) bidrage til systemet ved at interessere sig for dets opbygning og ombygning. Det sidste aspekt er et ansvar og en forpligtigelse som også kan betragtes som en kompetence, ved at være “i stand til hele tiden at stille nye spørgsmål og søge nye svar uden fordomme om menneskelige værdier. Dette er selve medborgerskabets grundlag” (EU 1995, s. 10 - Jarvis, 2002). Man kan sige at prisen for frihed og indflydelse i et demokratisk samfund, stiller krav til ens orientering og

7 Begreberne ‘deltagelse’ og ‘praksis’ refererer til Lave & Wenger (2003)

kritisk stillingstagen - ikke kun politisk - men generelt i kulturen, overfor "alt for slagordsprægede eller klichébetonede opfattelser og meninger." (Husén, 1958) Dette viser hvordan medborgeren, arbejderne og den private person, alle har brug for de samme almene egenskaber i at bedømme og udtrykke information som led i livslang læring efter afsluttet uddannelse. Vores informationstidsalder, hvor teknologi baseret på Web 2.0⁸ muliggør mange-til-mange kommunikation, ofte i form af sociale medier, sammen med en general tendens til 'infotainment'⁹, stiller nye krav til at vi kan tage stilling og vurdere relevans og sandhed. At sige som Husén (1958), at: "Propaganda gennemvæver hele vor tilværelse," er ikke nogen overdrivelse.

På samme måde som at de problemerstillinger som er relevante for voksne at løse, findes i forskellige sociale kontekster, "kan rollen som medborger udspilles på alle niveauer og i hvert af de fællesskaber, man har berøring med. Held m.fl. (1999, s. 449) mener, at vi lever i en indbyrdes forbundet verden, hvor den effektive magt er delt, så den enkelte er nødt til at udvikle en form for mangesidede medborgerskab." (Jarvis 2002) I en globaliseret verden betyder dette både lokale og globale interesse- og følelsesfællesskab. Eksempelvis kan samhørighed om rettigheder på internettet, andre nationalstaters demokratiseringsprocesser, natur- eller menneskeskabte ulykker på andre kontinenter, eller globale finansielle problemer, have alles interesse at forstå. For at disse systemer er interessante, skal de som nævnt kunne dække medborgerens interesser og behov, og have en grad af fælles identifikation gennem værdier og kultur. Dette kan private organisationer opdyrke lige så vel som bysamfund eller folkelige bevægelser. Det handler om at praktisere den samme kultur. (Meister 1998, s. 94-95 - Jarvis, 2002)

Magtbalancen mellem nationalstater og transnationale virksomheder, påvirkes på mikroniveau af de kulturelle tilhørsforhold som medborgerne, medarbejderne og forbrugerne gør til dem. Nationalt udbyder staten en mere eller mindre uddannet arbejdsstyrke, til transnationale virksomheder som mere eller mindre stabilt aftager og beskæftiger den. Både uddannelsesinstitutioner, arbejdsmarkedspolitikere og arbejdere orienterer sig efter markedet. Det har den global konsekvens, kort beskrevet nedenfor:

"Men hvis landene ikke længere er konkurrencedygtige, så vil selskaberne flytte deres kapital andre steder hen. Det er denne proces, som Beck (2000, s. 11) mener er en indikation på globalisering, fordi det er "processen, hvorigennem suveræne nationalstater på kryds og tværs undermineres af transnationale aktører med vekslende udsigter til magt, orienteringer, identiteter og netværk". (Jarvis, 2002)

Med økonomisk vækst som velfærdssamfundets primære drivkraft, går markedets love forud for offentlighedens, med det resultat at borgerne er mere forbrugere. (Bauman 1999 s. 156, Jarvis 2002) Det stiller altså de tre roller 'arbejder', 'medborger' og 'forbruger' overfor en række dilemmaer med modsatrettede interesser. Ifølge en ASEM rapport (2002, s. 8-9, Jarvis 2002) har det den konsekvens at; en "forbruger kræver mere og mere beskyttelse og accepterer mindre og mindre behovet for at deltage i statens drift." Hvis en medborger ikke føler et ansvar for at deltage i det nationale samfunds fællesskab, men i stedet betragter markedet som sit fællesskab, vil det at "give stemme til borgernes interesser og levere service, der imødekommer folks behov.

8

www.denstoredanske.dk/It,_teknik_og_naturvidenskab/Informatik/Software,_programmering,_internet_og_webkommunikation/
Web_2.0 (set den 17.12.2012)

9 www.denstoredanske.dk/Sprog,_religion_og_filosofi/Sprog/Fremmedord/in-io/infotainment (set den 17.12.2012)

(EU 2001b, s. 10)” (Jarvis, 2002) kunne betyde at borgerne hellere bruger deres stemme som forbruger, end som medborger, da det plejer deres interesser og behov bedre. Hvis politisk myndiggørelse, som Finger (1995) forsigtigt påstår, har mistet sit handlefelt i et fragmenteret og individualiseret samfund, kan det ikke længere hjælpe til social forandring, men kun støtte op om særlige interessegrupper i deres forsvar mod systemet. På længere sigt kan en manglende interesse for og afhængighed af staten, gøre det sværere for staten at imødekomme behov om beskyttelse af forbrugerne. Til gengæld kan forbrugere nyde en mere æstetisk og behagelig stillingstagen:

“Presset (fra reklamerne) opleves imidlertid ikke som en undertrykkelse. Den overgivelse, de kræver, lover bare lykke, ikke kun lykken ved at underkaste sig noget, der er større end én selv ... men simpelthen den sanselige lykke ved velsmagende mad, behagelige dufte, lindrende drikke, afslappende transport og glæden ved at være omgivet af flotte, funklende, iøjnefaldende genstande. Med sådanne pligter, hvem behøver så rettigheder?” (Bauman 1998, s. 76-77) (Jarvis, 2002)

Der kan altså siges at være tale om en form for selvvalgt undertrykkelse som forbruger. Paulo Freire, kendt for sin teori om ‘de undertrykkes pædagogik’, pointerer at en kamp ud af undertrykkelse skal ske ved at de undertrykte erkender den virkelighed de er en del af, og at de kan se at de kan ændre grænserne for denne virkelighed. Heri ligger motivationen for frigørelse. Erkendelsen af situationen og deres behov for at “kæmpe for deres frigørelse er ikke en opgave, skænket af det revolutionære lederskab, men et resultat af deres egen bevidstgørelsesproces.” (Freire 1970)

1.3 - Problemstilling

Mennesket og dets interaktion med verden er en balance mellem at tilpasse sig og kontrollere. På et generelt og grundlæggende plan handler det om forholdet mellem natur og kultur. For at kunne forstå eller forudsige konsekvenser af de aktiviteter vi skaber, er vi som både Dewey og Mezirow pointeret, nødt til at reflektere. Den industrielle udvikling og en øget forbrugerisme, har medført alment kendte miljømæssige konsekvenser. Den biofysiske nedbrydning og den sociokulturelle opløsning forstærker hinanden i en ond cirkel¹⁰, som politiske afgørelser ikke virker til at kunne løse, da "den politiske kultur er lige så opsplittet, individualiseret og nedslidt som det postmoderne samfund i det hele taget." (Finger, 1995) Samtidigt kan "de dominerende paradigmatisk retninger" (Finger, 1995) have vist sig at være kontraproduktive, og altså modsige den oprindelige hypotese om at individuel udvikling kan føre til social udvikling.

Med problemstillingerne i det postmoderne samfund in mente, kan transformativ læring med kommunikative, kollektive og tværfaglige perspektiver på bevidstgørelse og kritisk refleksion, hypotetisk være en form for voksenlæring, som kan modarbejde de kontraproduktive tendenser Finger pointerer i voksenlæring. Hvordan dette kan konkretiseres i praksis, vil blive undersøgt med tegning som den bærende udtryksform.

Sprogligt at kunne udtrykke sit perspektiv, er grundlæggende for at kunne diskutere og ændre det. Paulo Freire er, som en anden central figur for Jack Mezirow, optaget af sprogets betydning for identifikation af problemstillinger og frigørelse fra undertrykte forhold. Det der i følge Freire (1970) bør være genstand for undersøgelse, er det tænkningsprog der benyttes til at referere til deres virkelighed, det vil sige, det niveau og syn hvorfra de genkender de generelle temaer. Dette gælder både for den indre refleksion og den rationelle diskurs med andre.

"Ved at udtrykke visse fundamentale modsigelser kan vi formulere denne eksistentielle, konkrete, øjeblikkelige situation for folket som et problem, der udfordrer dem og kræver svar - ikke kun på det intellektuelle niveau men også på handlingsniveauet." (Freire, 1970)

1.3.1 - Formuleringer

Problemformuleringen som ønskes undersøgt, er valgt med et praktisk perspektiv i forhold til problemstillingen. Voksenlæring, livslang læring og transformativ læring er alle større eller mindre felter hvor resultaterne af undersøgelsen kan føre til indsigt og grundlag for videreudvikling af redskabet, og undervisning i dette.

"Hvordan kan tegning som visuel udtryksform medvirke til kritisk refleksiv dialog?"

For at kunne undersøge dette, er to arbejdsspørgsmål nødvendige at besvare. De handler, som problemformuleringen antyder, om tegningens sproglige funktion og hvordan denne konkret anvendes i forhold til kritisk refleksiv dialog i blandt andet transformativ læring.

"Hvordan fungerer tegning som udtryksform?"

"Hvordan anvendes tegning som redskab og metode?"

10 Gengiv kort Fingers eksempel

Af de to underspørgsmål som rapporten skal behandle, vil kun det første blive analyseret, mens det andet vil blive diskuteret. Teoretiske forhold mellem tegn og fortolkning, vil blive demonstreret i det første underspørgsmål, mens det efterfølgende spørgsmål skal diskuteres for at vise *hvordan* dette kan foregå i praksis, i et metodisk og socialt kommunikativt perspektiv.

1.3.2 - Afgrænsninger

Der er mange aspekter som ville være interessante og relevante at undersøge. F.eks. vil en større indsigt og teoretisk anvendelse af teorier og empiriske undersøgelser indenfor kognitive, psykologiske, sociale, organisatoriske, og samfundsmæssige aspekter ikke, på trods af deres relevans ikke indgå i rapporten: 1) Hvorfor tegning ikke anvendes i flere faggrupper og uddannelsesinstitutioner er ikke del af undersøgelsen. I stedet er det mere relevant at forstå hvordan tegning kan være relevant og anvendes i flere faggrupper og uddannelsesinstitutioner. 2) Bevidstgørelse i et samfundsmæssigt perspektiv vil relevant kunne analyseres med kritisk teori som perspektiv. Kendskabet til socialteori og sociologi er dog for begrænset. 3) En mere omfattende foranalyse af de “dominerende paradigmatisk retninger” indenfor voksenlæring, vil kunne opstille relevante betingelser og forudsætninger for voksenlæring. 4) Diskussion af undervisningsdesign er på trods af sin store praktiske relevans ikke inddraget. Som led i videre arbejde med tegning som læringsredskab vil undervisning blive en central del.

DEL 2: METODE

Del 2 beskriver den metode hvormed problemstillingerne vil blive behandlet. Det dækker både over den overordnede tilgang til undersøgelsen, det videnskabsteoretiske perspektiv der abstrakt gør sig gældende for udtryk og fortolkning, samt det analysedesign som skal undersøge og besvare arbejds spørgsmål og problemformuleringen.

2.1 - Undersøgelsesperspektiv

På trods af praksisorienterede interesser og problemstillinger som oplagt kan undersøges empirisk, er rapporten af teoretisk karakter. Dvs. det er en teoretisk rapport som baserer sig på undersøgerens egne erfaringer¹¹. Emnerne handler abstrakt om udtryk og tolkning af udtryk, hvorfor det er relevant at bruge et hermeneutisk perspektiv, og en mere eller mindre abduktiv¹² undersøgelsesstrategi. Det centrale for begge, er, at der veksles mellem at fokusere på dele og helhed, som hjælper med at forstå hinanden. Eksempelvis vil det for rapporten betyde at hypoteser om hvad tegning kan, kan dannes ved at undersøge og diskutere egen og andres konkrete praksis, i forsøg på at styrke hypotesen og dermed forstå sammenhængene af noget man ikke direkte kan observere, på en ny og bedre måde. Målet med undersøgelsen bliver derfor at forstå de forudsætninger og strukturer, som gør at tegning fremmer kritisk refleksiv dialog.

Den følte interesse og udokumenterede praktiske og kognitive oplevelse med tegning, som er indsamlet induktivt i mit personlige liv, ligger ubevidst til grund for undersøgelsen. Uden at være logisk, kan det karakteriseres som en kunstnerisk-instinktiv induktion¹³. (Gadamer, 2004) I arbejdet med min 8. semesters rapport, blev de "indsamlede" oplevelser med tegning formuleret til det undersøgende spørgsmål "Hvad er potentialet i tegning?" Siden mener jeg at have arbejdet ikke kun ubevidst, men også bevidst med emnet gennem abduktion. Det samme gør sig også gældende for kritisk refleksion, livslang- og transformativ læring, dog med en mindre klar overgang til bevidste overvejelser og afprøvninger.

Det der gør vekslen mellem del og helhed mulig, er at arbejdet foregår både deltagende og observerende, nært og distanceret. For at forstå hvordan noget fungerer, f.eks. i en konkret praksis eller kultur, er man nødt til at deltage, for på egen krop at opleve hvad der kræves og opleves i situationerne. For at gøre dette, nu personlige anliggende, til en videnskabelig erkendelse, må man objektivere sin egen historie, dvs. gøre den til objekt, ved at opnå en distance til den. (Gadamer, 2004)

Interessen for potentialet i tegning stopper ikke med denne rapport, hvorfor det som underviser og praktiker kan blive interessant at fortsætte undersøgelsen, evt. gennem en hypotetisk-deduktiv strategi, hvor den hypotese, i form af problemformuleringen, som der arbejdes med i denne rapport, kan testes empirisk. Det vil så skulle foregå i de kontekster hvor

11 Undersøgelsesperspektivet har været under indflydelse af en deltagende undersøgelse af livslang læring, uden dette dog er struktureret eller dokumenteret til at indgå eksplicit i metoden.

12 Abduktion handler om at tolke og rekontekstualisere enkelte foreteelser ud fra en tænkt sammenhæng eller et tænkt mønster, dvs. at kunne forstå noget på en ny måde ved at betragte dette noget i en ny idéssammenhæng. Når en forsker ser enkelte konkrete foreteelser eller objekter som udtryk for – eller dele af – en mere overgribende struktur, vil disse strukturer ofte ikke være direkte observerbare. Hvordan opdager man – eller drager man slutninger om sammenhænge og strukturer, som ikke er givne i de enkelte empiriske fakta?

13 Ubevidst måde at slutte på (Gadamer, 2004).

undervisning af redskabet kunne ende, af andre grund en studieprojekter. Alternativt, og mindre sandsynligt, vil empirisk materiale kunne anvendes som beskrivelse og argumentation eller grundlag for videre forskningsprojekter.

2.1.1 - Udtryk og fortolkning

Rapporten som formidlende genre og form, og kritisk refleksiv tegning som dets emne og indhold, handler begge om udtryk og fortolkning af udtryk. Dette kan man med et lingvistisk perspektiv sige at alting gør i kraft af sproget. Mogens Pahuus¹⁴, hvis beskrivelse af hermeneutikken har hjulpet med at eksplicite dette perspektiv, bruger ordene begreb og håndgreb til at adskille hvordan "al opfatten [indre handling] og fatten [ydre handling] sker ved hjælp greb og efterlader greb." (Pahuus, 2008) Med tegning sidestillet andre udtryksformer, kan også dét, i et hermeneutisk perspektiv ses som et greb eller udtryk der indeholder mening og intention for andre at fortolke. Grundlæggende sker tolkning af et udtryks indhold, gennem modtagerens indlevelse, indføling eller genoplevelse, f.eks. af en fiktiv karakters situation og handlinger¹⁵. I fortolkningen sker der en vekslen mellem at forstå de enkelte dele, som er med til at opbygge en stemning, og den helhed de skal forstås i. Dette kaldes den hermeneutiske cirkel, og gælder også for den kontekst som teksten eller tegningen er en del af. Det er i denne sammenhæng muligt at foretage den såkaldte intentionalistisk fejltagelse at tro at den mening, man som modtager tillægger tegningen, også er lig forfatterens intention. For ud over meningen i tegningens aktuelle handlinger eller situationer, skal den eksisterende og historiske betydning i tegningens foranderlige kontekst, også inddrages. På samme måde kan det også være relevant at forstå tegningen i forhold til afsenderens livshistorie (f.eks. forfatterskab).

Det der gør tolkning til noget grundlæggende meningsfuldt og personmæssigt, er, at man for at forstå en anden person, ser på personens udtryk og den mening og intention de bærer. Forståelse af andre og andet er en eksistentiel del af at være i og klare en situation, som man først må forstå for at få greb om. Dette sker, eller kan lade sig gøre, på grund af ens forforståelse, som på baggrund af ens forehavende, forudser og foregriber situationen. (Pahuus, 2008) Forforforståelse kaldes i hermeneutikken (af Gadamer) også for forståelseshorisont. For at kunne forstå andres handlen og udtryk, f.eks. en tekst eller tegning, må man have noget til fælles med den andens forståelseshorisont. Der må være en sag, anliggende eller problemstilling, som begge er rettet mod. Det at være del af samme samfund, som beskrevet i indledningen, eller have samme menneskelige behov, kan være det minimum af fælles forståelseshorisont, som gør det muligt at tekster kan oversætte til hvilket som helst andet sprog. (Pahuus) Et aspekt af kultur og tværfaglighed der vendes tilbage til, i diskussionen.

For at opnå en så kaldt horisontsammensmeltning, mellem ens egen forståelse, og den i teksten, eller en anden person, må man gennem den hermeneutiske cirkel gå frem og tilbage mellem dem, ved at stille spørgsmål. Det skal gerne resultere i en mere afdækket forståelse, uden at det nødvendigvis betyder større enighed.

¹⁴ Professor emeritus, Aalborg Universitet

¹⁵ Engang troede man den fælles forståelse var muligt pga. en ånd. I dag vil jeg erstatte ånd med social konstruktion.

2.2 - Undersøgelsestilgang

Med en pragmatisk og systemisk naturvidenskabelige baggrund som procesingeniør, og humanistisk fortolkende tilgang, er der generelt gjort brug af observation, deltagelse, litteratursøgning, interview, vejledning, dialog og visuel notatskrivning. De konkrete tilgange der er anvendt vil nu blive gennemgået for arbejdsopgørelse.

Spørgsmål 1

Det første spørgsmål: "Hvordan fungerer tegning som udtryksform?" vil i analysen blive behandlet gennem en række billedanalyser af forskellige grafiske produkter. Som grundlag for at foretage billedanalyser har bogen "Analyse af billedmedier - en introduktion" af Rose & Christiansen (2009), som blandt andet er anvendt som grundbog på Aalborg Universitet, inspireret til at strukturere fremgangsmåden. Fremgangsmåden indeholder en foranalyse, en billedsemiotisk analyse baseret på Barthes' "Billeders retorik" fra 1964, og en socialsemiotisk analyse baseret på Gunther Kress' og Theo van Leeuwens bog "Reading images - The Grammar of Visual Design" fra 1996. Fremgangsmåden for hver tegning er nedenfor opstillet i punkt form:

For at kende tegningernes afsender og kontekst, vil hver analyse starter med en gennemgang af følgende informationer:

- Hvad er det, af hvem, og brugt hvor?
- Indramning, perspektiv?
- Stil, genre, farve og detaljegrad?

Barthes' teori vil blive brugt til at definere elementer og tegn i de tre tegninger. Som overgang til den socialsemiotiske analyse, vil eventuelle koder og myter blive diskuteret afslutningsvist.

- Billed og tekst: aflæsning og forankring?
- Motiver og denotation?
- Symboler og konnotation?
- Koder og myter?

Den socialsemiotiske analyse vil tage udgangspunkt i billedets struktur og hvordan aktørerne indgår i denne. Det er modtageres oplevelse og position i forhold til afsenderen og andre modtagere.

- Disposition?
- Konceptuelle mønstre?
- Narrative processer?

Spørgsmål 2

Besvarelsen af spørgsmålet "Hvordan anvendes tegning som redskab og metode?", er baseret på egne erfaringer og metoder, som er diskuteret med andre praktikeres anvendelse af tegning. Til mit 8. semesters rapport blev fire professionelle tegnere interviewet. De er: Philip Ytounel og Roald Als, begge tegnere hos Dagbladet Politiken; Mikkel Lindgaard, forhenværende t-shirt designer for 'Mama I Made It'; samt Ole Pihl, arkitekt, industriel designer og underviser i det grundlæggende tegnekursus på Arkitektur og Design, Aalborg Universitet. Interviewene er foretaget semi-struktureret, med små ændringer mellem hvert interview. Alle interview er

foretaget med diktafon, undtagen Roald Als', som er foretaget telefonisk. De er efterfølgende transkriberet og analyseret ud fra de forudindtagede emner, som interviewene er designet til at indsamle viden om. Der er i analysen af interviewene fokus på deres processer, metoder og teknikker. Da en mere tegneteknisk diskussion ikke er relevant i rapporten, inddrages interviewene ikke empirisk.

Problemformuleringen

Ved at diskutere hvordan spørgsmål 1 og 2 gør sig gældende i forskellig kommunikativ praksis, vil rapportens problemformulering blive besvaret. Det sker med samme tolkende og teoretiske perspektiv som også har analyseret og diskuteret spørgsmål 1 og 2.

DEL 3: TEORI

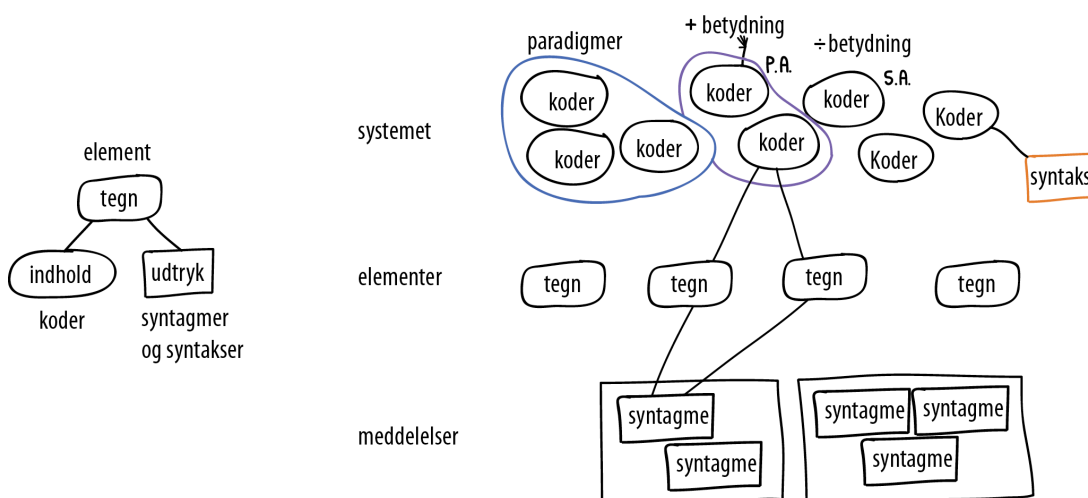
De primære teorier som skal anvendes enten i den semiotiske analyse eller diskussionen af kritisk reflektiv dialog, vil i dette afsnit blive gennemgået. I diskussionen vil der igennem kritik af metoden også blive overvejet hvordan andre teorier kunne have ændret resultaterne af analysen.

3.1 - Semiotik

3.1.1 - Billedsemiotik

Roland Barthes' teori er valgt på grund af dens praktiske tilgang, med eksempler der demonstrerer anvendelsen og dermed den mulige perspektivering til hvordan hvilket som helst billede kan indeholde de forskellige lag og typer af referencer, som fremhæves. Desuden forholder den sig gennem en placering af de anvendte begreber, både til mere almindelig sprogvidenskab, og til mere socialt betonedede perspektiver af tegnet.

Udgangspunktet for en semiotisk analyse er 'tegn'. Barthes' definition (1964) af tegn er: "en enhed af et sanseligt, materielt *udtryk* og et *indhold*." I mange henseender, f.eks. inden for design, bliver *udtryk* også betegnet "form". (Wisler-Poulsen, 2007) Det er en bred definition, som gør det muligt at betragte alting som bestående af et betydningsfuldt *indre* og et observerbart *ydre* - se venstre side af figur 2:



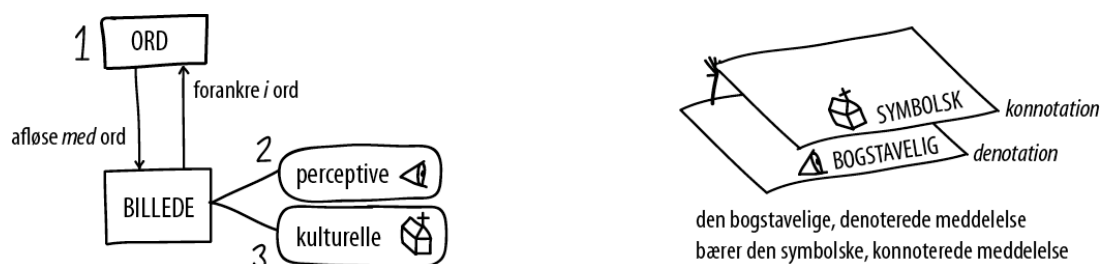
Figur 2: Indhold/udtryk og billedsemiotisk model

I forhold til semiotik, refererer indholdet af et tegn på den ene side til et system af *koder*, som i sig selv eller i kraft af andre tegn, kan have en betydning. Disse koder kan samles i *paradigmer*, enten semantisk i form af kategoriserede lister og leksika, hvor indholdet og udtrykket gennem regler har forbindelse til hinanden, eller kulturelt, hvor betydningen er mindre objektiv og derfor op til større fortolkning. Hvordan koderne i praksis kan eller skal kombineres bestemmes for nogle af dem, gennem en syntaks. På den anden side indgår tegn i syntagmer, dvs. sætninger eller ordgrupper, oftest samlet omkring en substantivistisk kerne¹⁶, der bærer en meddelelse. For

¹⁶ kilde: wikipedia?

at tolke en meddelelse må man have den fornødne viden til at aflæse og tolke betydningen af de forskellige og bagvedliggende koder.

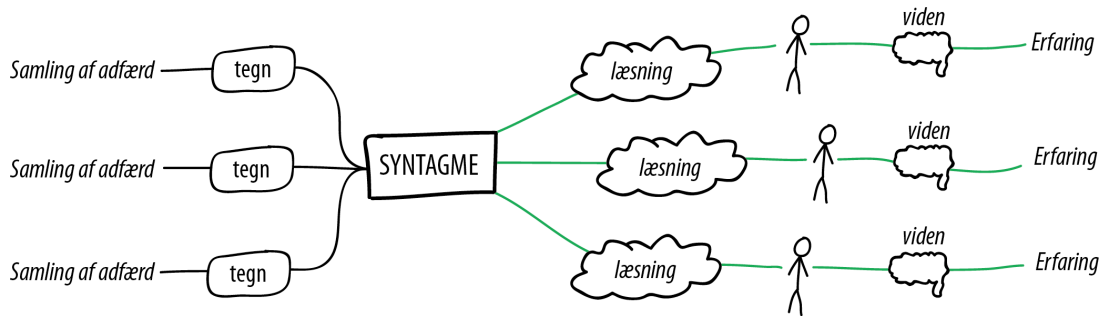
Et billede kan i følge Barthes (1964) indeholde tre forskellige typer meddelelser, illustreret i venstre side af figur 3. Den første er lingvistisk, dvs. bestående af ord, enten i form af overskrifter, slogans, etiketter på produkter eller modeller, tale- eller tænkebobler. Som nævnt, er det ved brug af verbale og skriftlige ord, nødvendigt for modtageren at kunne sproget som tegnene stammer fra. Ordene kan siges at forbinde sig til billedet enten som *forankring* af det billedet i forvejen allerede indeholder, eller som *afløsning*, hvor ordene tager over hvor billedet ikke længere kan beskrive det nuanceret nok. Dette forhold mellem ord og billeder opstår når billedet støttes af ord, mens det også kan være omvendt, det vil sige, der billeder støtter ord ved at forankre og afløse dem visuelt. Begge dele skal vi se eksempler på i analysen.



Figur 3: Meddelelsetyper og denotation/konnotation

Udover skriftord, indeholder et billede/tegning to andre typer meddelelser, som beskueren modtager samtidigt. Det ene består af de bogstavelige objekter, kaldet *denotationer*, der perceptuelt kan identificeres i billedet. Som for ord, gælder det også for genkendelse af aktiviteter eller genstande som er kulturelt bestemt, at de kan identificeres af modtageren. Objektiverne i denne meddelelse kan samtidigt bære en meddelelse med kulturelle, symbolske betydninger, kaldet *konnotation*. Man kan sige at de *syntagmer*, dvs. elementerne som meddelelserne er bygget op af, som afsender har valgt at vise i billedet/tegningen fremstår som denoterede tegn, mens den betydning der ligger i det bagvedliggende system, fremstår som kulturelt konnoterede tegn. De bogstavelige, denoterede meddelelser “bærer” alene eller tilsammen den symbolske, konnoterede meddelelse, så den kan stå mere eller mindre tydeligt frem.

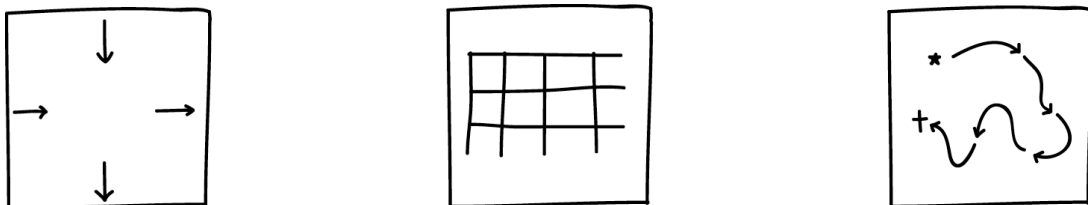
Antallet af forskellige læsninger af et objekt i et billede kan teoretisk set variere med antallet af læsere. (Pahuus, 2008) I praksis er det dog kun antallet af forståelsesfællesskaber som i form af modtagere er repræsenteret. Gennem deres forskellige viden og erfaringer, foretager de forskellige tolkninger af hvert tegn. Der er altså et link mellem den adfærd som et tegn refererer til, og de kulturelle erfaringer som en læsers viden og læsning bygger på. Illustrationen nedenfor indeholder flere personer, men forskellige læsninger kan godt foretages af én person med viden og erfaringer, fra forskellige typer forståelsesfællesskab.



Figur 4: Læsning af syntagme

3.1.2 - Socialsemiotik

Gunther Kress og Theo van Leeuwen (1996) behandler socialsemiotiske aspekter, som i forhold til billeder er relevant at inddrage. Udover at have fokus på fænomener, aktører og de handler og mål de har, har de fokus på disposition, samt konceptuel og narrativ fremstilling. De to fremstillingsformer kan tilsammen, efter min overbevisning, beskrive hvilket som helst fænomen.



Figur 5: Disposition, Kategorisering og Fortælling

Socialsemiotisk har et billedes disposition stor betydning for tolkningen af indholdet. Generelt vil venstre side få betydning af det givne og konventionelle, mens højre side er det nye og ideelle. Bunden er jordnær, mens himlen er højtravende og abstrakt. Dette vertikale "op og ned" syn på verden med himmel og jord afspejles altså i vores måde at afbillede verden. At venstre side er det oprindelige, det velkendte, der vi kommer fra, mens højre er det fremtidige, visionære og ideale, må have at gøre med vores skriftsystem, hvor vi læser fra venstre mod højre. (Rose og Christiansen, 2009)

I billedet vil forskellige objekter kunne sammenlignes (klassificeres) og skabe mønstre og dermed orden mellem sig. I nogle tilfælde vil denne orden bevidst være søgt ved at sætte billedets elementer på linje eller i kasser og rammer. Dette kan struktureres både med lige eller organiske linjer. Klasserne og strukturformene kan være medhjælpende til at navigere og finde mening, fordi elementerne gennem begreber er gjort stabile, det vil sige generaliseret i tid og sted, så ligheder og forskelle kan identificeres. Nogle almene typer af strukturformer er f.eks.: *netværk* - det kunne være *mind-maps* - med et centrum hvorfra alting udspringer mere eller mindre organisk fra; en *pyramideform* med top og bund, med stor vægt på lagene imellem; samt *diagrammer* og *grafer*, som måske i lige så høj grad er fortællinger. Ofte er kategoriseringer ikke visuelt til stede, selvom fortællingen bygger på dem. F.eks. er personer ikke nødvendigvis opstillet på linje.

Når der sker udvikling i billedet er der tale om en form for narrativ. Det kan måske bedst betragtes som en historie der bliver fortalt eller en proces man følger, f.eks. en transformation. Til at vise retningen er pile og andre pegende elementer en fundamental ting. Fokus ligger ikke

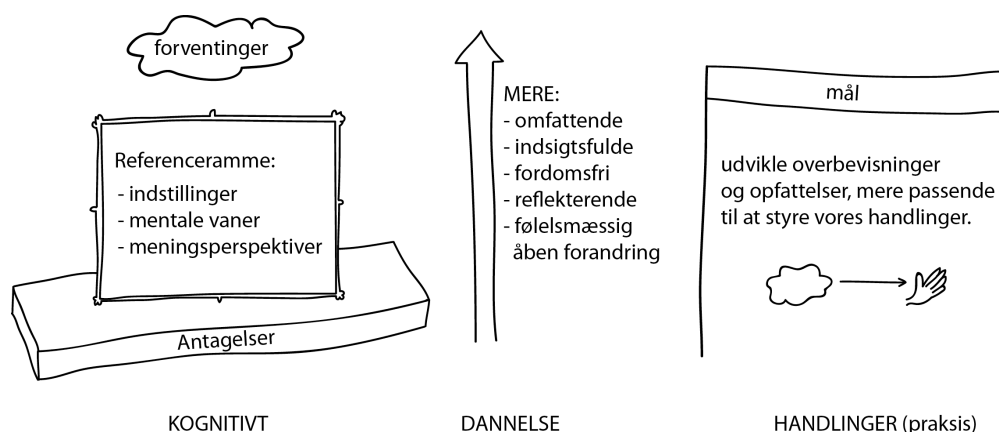
som i koncepterne på hvad der er relation imellem, men på hvordan denne relation opstår og udvikler sig.

Som udgangspunkt er handlingerne båret af personer som enten aktivt søger et mål, eller reaktivt er en del af andres målrettede handling. Det kan f.eks. være at beskrive; hvordan en udvikling er forløbet, hvordan en generel arbejdsproces fungerer i et fællesskab, eller hvad konsekvenserne af disse er for andre medvirkende. Nogle gange er de aktuelle aktører direkte i billedet, mens der også kan refereres indirekte til generelle aktører og dermed også afsenderen og beskueren af billedet.

3.3 - Transformativ læring

Professor i voksenuddannelse, Jack Mezirow, bygger sin teori om transformativ læring (første gang udgivet i 1978) på blandt andet Jürgen Habermas og Paulo Freire, hvorfor kritisk teori og kritisk pædagogik er med til at udgøre fundamentet.

Som illustrationen nedenfor viser, handler teorien om at udvikle ens referenceramme (kan sammenlignes med forståelseshorisont). Det vil sige udvikle ens tankevaner, meningsperspektiver, forventninger og de antagelser som ligger under, til at blive mere omfattende, indsigtsfulde, fordomsfri, reflekterende og åbne for forandring. Processen sker gennem en meta-kognitiv anvendelse af kritisk refleksion, hvor ens tanker, følelser og i sidste ende handlinger, udvikles til bedre at stemme overens med den oplevede virkelighed.

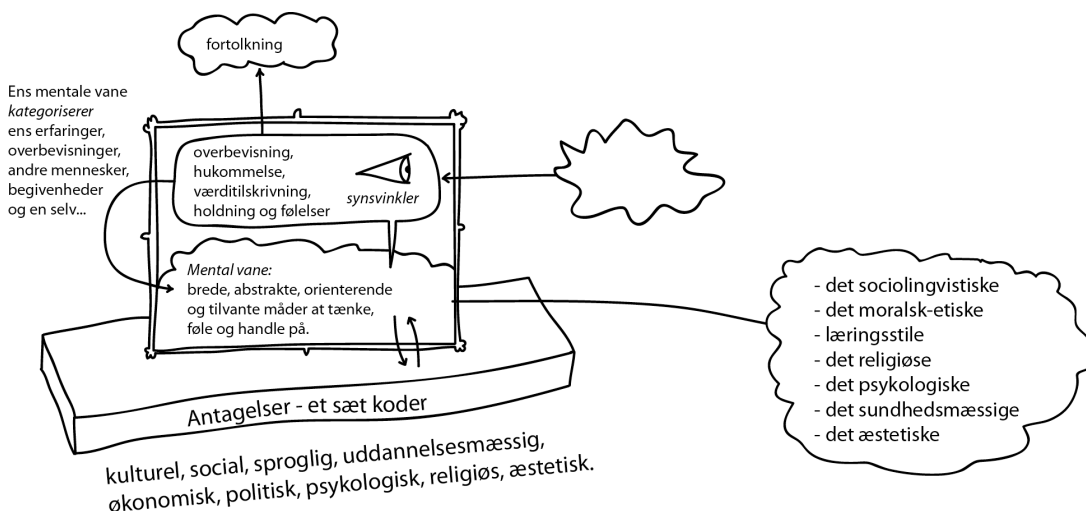


Figur 6: Transformativ læring

Referencerammen, som i processen ændres, består af følelser, tanker og vilje, og er opdelt i en 'meningsskema' også kaldet en 'mental vane', som siger noget om ens vante kategorisering eller "vanemæssige implicitte regler for fortolkning" (Mezirow 2000c), og så et konkret 'meningsperspektiv' som med dets holdninger, overbevisninger og hukommelse fortolker det oplevede. De grundlæggende elementer, som f.eks. personer, genstande, begivenheder, osv, som oplevelser kan siges at består af, kan fremstå som realiteter for meningsperspektivet, når den mentale vane har kategoriseret dem. (Mezirow 2006)

De problemstillinger, farer eller muligheder, som meningsperspektivet tolker i en konkret oplevelse, bliver begrundet og understøttet af referencerammens antagelser eller forudsætninger, som er dannet af tidligere oplevelser og tolkninger. De strukturer som den mentale vane

kategoriserer og giver erfaringerne sammenhæng og betydning efter, er sproglige og kulturelle. De repræsenterer alle livets aspekter, fra sprog og filosofi til kultur og økonomi¹⁷.



Figur 7: Referenceramme

Det der er med til, at den transformative læringsteori kan tolkes som radikal¹⁸, er, at det subjekt hvis referenceramme og antagelser, og dermed forståelse af virkeligheden, der ændres, kan opleve at det sker uden "sikker grund". 'Grunden' består under transformationen både af de nye antagelser som undergraver den tidligere forestilling, og de tidligere antagelser som følelsesmæssigt fremkalder en reaktion overfor nye perspektiver. Det kan følelsesmæssigt være en truende oplevelse, som det kan være ubehagelig at opleve, og svært at hjælpe andre igennem. (Mezirow 2000a, s. 90) Derfor bliver problemstillinger og fordrejninger af psykisk karakter også håndteret af professionelle terapeuter eller voksenvejledere. (Mezirow 2000c)

De fleste meningsperspektiver, som udspringer af den mentale vane, er tilegnet "gennem kulturel assimilation¹⁹", især ukritisk og følelsesmæssigt forbundet i barndommen gennem socialisationsprocessen (Mezirow 2000c) Det betyder at de mest grundlæggende antagelser er lært under påvirkning af stærke følelser, som derfor kræver grundig begrundelse at ændre. Samtidigt er det mere bekvemmeligt at fortsætte en vant tankegang og handling, end det er at ændre dem.

"Vi lader nemt vores opfattelse og forståelse erstatte af befrielse fra den angst der udvikles når erfaringen ikke bevent passer til vores meningsstrukturer (Goleman, 1985). Når en oplevelse er for mærkelig eller truende i forhold til den måde vi tænker og lærer på er vi tilbøjelige til at blokere for den eller anvende psykologiske forsvarsmekanismer for at frembringe en mere acceptabel fortolkning." (Mezirow 2000c)

Formatet det som tidligere beskrevet kan foregå i, er dialog. Her mødes individer, som hver i sær har deres subjektive erfaringer og perspektiver, i en form for indre verden. Her har forskellige sider af ens identitet, stemme til at kommentere og stille spørgsmål til ens bevidsthed, uden at bede om tilladelse, f.eks. omkring meningen eller autenciteten af ens

¹⁷ "kulturel, social, sproglig, uddannelsesmæssig, økonomisk, politisk, psykologisk, religiøs, æstetisk, eller anden karakter" (Mezirow)

¹⁸ Undervisere på Læring og Forandringsprocesser

¹⁹ En kultur adopteres af en minoritet

aktiviteter. Beskederne der bringes til én kan være konfliktende, og opleves som en indre diskussion. Imellem denne indre verden og den ydre, observerbare verden, mediere og integrere ens bevidsthed de to verdener som del af den transformativ læringsproces. (Dirkx, dialog)

Den indre verden varierer dog i graden af bevidsthed. Mange af ens private eller personlige tanker og overbevisninger, er man fuldt ud bevidst om har en påvirkning på ens måde at leve sit liv. Disse deler man måske i større eller mindre grad med de der står en nærmest. Andre er mere ubevidst som drømmeagtige tanker eller spontane fantasier, som man kan have svært ved at forstå eller sætte i sammenhæng. Alligevel er de en stor ressource for transformativ læring, og kan i læringsaktiviteter opleves at udvælge aspekter der er personligt relevante eller meningsfulde. (Dirkx, dialog) Fantasi og forestilling der foregår uden for den rationelle bevidsthed, kan dagdrømme og se hvordan ting kan være anderledes, og dermed være en central del af den transformative proces.

“Gennem en dialog mellem det bevidste og det ubevidste, formidlet gennem symboler og forestillingsbilleder, kan man lære at få indsigt i aspekter af sig selv, der ligger uden for bevidst opmærksomhed, men påvirker éns selvoplevelse, fortolkninger og handlinger.” - (Mezirow, 2000a - kommentarer til citat af John Dirkx²⁰)

20 “Vi bliver i højere grad den, vi er, og vi bliver bedre i stand til at indgå i menneskelige fællesskaber. Udtrykt i jungianske termer er dette en transformation - selvet dukker frem” (Dirkx 1997, s. 251)

DEL 4: ANALYSE

Analyse af forskellige typer tegninger skal vise eksempler på hvad “en tegning” kan indeholde, og demonstrere hvilke ligheder og forskelle de kan have. De er alle produkter af forskellige tegne-teknikker, arbejdsprocesser, tilgange til visuel kommunikation og hensigter med modtagelsen af produkterne. Formålet med at forstå mere om forholdet mellem tegn og tolkning, er i sidste ende at forstå mere om anvendelsen af tegn som udtryksform i både egen og andres praksis.

4.1 - Grafiske produkter

Som med Barthes’ valg af reklamebilledet som eksempel, som efter sigende altid har en positiv hensigt, deler mit valg af tegninger samme karakteristika om at have en bestemt hensigt (hvor bevidst eller naturligt det så end var for tegneren): at overbringe et budskab så forståeligt som muligt. Derudover har de alle gjort indtryk som værende enten sjove eller nemme at huske.

De visuelle produkter er:

1. Avistegning i Politiken (Philip Ytounel).
2. Animation af et foredrag (Cognitive Media).
3. Visuel manual i frivillig organisation (Niels Peter Hvillum).

4.1.1 - Avistegning

Tegningen, bilag 1, forestiller en kunde der er ved at blive ekspederet ved en kasse i et supermarked. Den er tegnet af Philip Ytounel, til en artikel i Politiken (april 2011) med overskriften “Behold sku da dit lort, du har selv lige købt det”. Tegningens funktion er at illustrere et ikke konkret eksempel på den situation som artiklen omhandler - “på nettet kan trængte ansatte i servicefag nu lade frustrationerne over irriterende kunder få frit løb”. Analysen foretages uden yderligere kendskab til teksten end dets tema.

Den er indrammet af en blød streg lige så tyk som selve tegningen, enten blyant eller filt. Beskrivelsen af “virkeligheden” er *halvnær* da vi kun ser overkroppene. Den fremstår ikke objektiv, men fantasifuld og karikeret. Perspektivet forsvinder uden for billedets højre side med en normal (menneskelig) synsvinkel. Billedet er oprindeligt sort/hvid, trykt på avispapir (derfor den nu gule farve). Stilen er naiv og tildels surrealistisk med kropsdele ude af proportion. F.eks. er ekspedientens underarm meget længere og tykkere end hendes overarm.

De to personer, kunden og ekspedienten, er billedets primære motiver. De fremstår ikke realistiske, hver især moderat detaljeret, genren taget i betragtning. Udover personerne i deres tøj, kasseapparatet og varebåndet, er der en pakke mel, en pakke sæbe eller smør, og en pistol som ekspedienten holder i hånden. Dette er de denotationer som er i billedet. Kunden og ekspedienten er placeret i hver sin side. Kunden og hans udtalelse i det øverste venstre hjørne - ekspedienten fra højre hjørne, op til midten. Mellem dem, i bunden af billedet, er varebåndet og kasseapparatet som sammen med den blanke baggrund udgør billedets lige, hårde linjer og flader. I forhold til dispositionen, er samtalen centreret, med et historieforløb som starter hos kunden i venstre side, hen i mod ekspedienten og pistolen i højre side. Den lingvistiske

meddelelse hænger i form af dialogbobler i midten/toppen af billedet. Kundens kommentar om "en lotto - med gevinst!" og ekspedientens grin fungerer som et *metonymi*, da situationen, er et stereotypisk eksempel på den del af kunde/medarbejder-forholdet som artiklen handler om: medarbejdere som høfligt oplever åndsvage kunder, og nu har fået mulighed for senere at brokke sig voldsomt.

Konnotationer kan man søge efter ved at se på detaljerne i denotationer i de to personers udseende og interaktion. Ekspedienten er iført en uniform med kort slips og kuglepen i brystlommen. Hendes hår ligger til hovedet, holdt op eller til, på en eller anden måde. Hun er formelt klædt på. Kunden er iført en knappet skjorte og en strækketrøje. Hans hår er langt eller semi langt og han har et ikke ny klippet skæg rundt om munden. Hans udseende indikerer at han er over 50 år, og derfor ikke af samme generation som ekspedienten. Ekspedienters generelt lave alder kan identificeres i afbildningen af hende, og gør det derfor muligt at finde konnotativ betydning i forskelle mellem generationer. De to personer har ikke samme referenceramme for hvad det vil sige at handle ind, arbejde eller lave sjov.

Uniformen, især slipset som kan referere til Bilka eller Føtex, samt den forsøgt positive respons (ekspedienten griner) kan fortælle at der i ansættelsesforholdet måske er en vis pligt til, eller forventning om, at være præsentabel og ens klædt, og måske følge en kundepolitik, f.eks. "kunden altid har ret" eller "betjen kunderne med et smil". Alligevel viser ekspedientens grædende mund og øjne (denotationer), en tydelig ulykkelighed over situationen. Modsigelsen mellem at være på arbejde og græde ligger denoteret og tydeligt i billedet, mens årsagen og meningen med det, ligger skjult. Kunden virker med hans udstående øjne intens. Umiddelbart kunne et sådant engagement ligne irritation og beklagelse, hvilket kunne forklare tårer og gråd, men den lingvistiske meddelelse tyder mere på, at han er begejstret for sin egen vittighed. Det håndtegn han laver kan enten være et grammatisk citationstegn for at han nu citerer et folkemundet "lotto med gevinst", eller, at han er velvidende, at man ikke kan, bestiller en "lotto med gevinst".

Hans humoristiske udtalelse kan være et ønske om at føre en kort dialog med ekspedienten. Et ønske som kulturelt kan tolkes på grund af hans mangeårige erfaringer med indkøb, hvor det før i tiden måske var mere almindeligt at kunde og ekspedient talte sammen. Ekspedientens stærke og overdrevne reaktion ved at græde, kan både tolkes som at hun ikke bryder sig om den konkrete vittighed, eller mere fortolket, hendes pligt til at holde god mine. Pistolen som denotation symboliserer voldelighed og mord. Hun har med sin hånd på pistolen altså i denne situation en intention om at skyde, hvorfor det ikke handler om personalesikkerhed. Men er det ham, eller sig selv hun vil skyde? At skyde *ham* vil være en overdrevet nultolerance overfor "sjove" kunder, mens at skyde hende selv, kan være et eksempel på unges stærke overdrivelse af hvad der er ulykkeligt, f.eks. udtalt som "jeg havde lyst til at skyde mig selv" i sammenhæng med en irriterende situation.

Tegningen må ud fra det dagligdagsagtige tema, bunde i tegnerens egne oplevelser med irriterende kunder. Journalisten og tegneren deler rollen som afsender, da de begge har en funktion i at informere og formidle et fænomen og nogle synspunkter til avisens modtagere. Selvom tegneren er afsender på tegningen (han krediteres under tegningen) og i følge Halliday (i Rose & Christiansen) ikke kan udskilles i forholdet mellem afsender og modtager, har han ikke noget direkte forhold til hverken de repræsenterede i billedet, eller modtageren af det. Avistegneren har sikkert, som i mange andre tilfælde (interview med Philip Ytournal), tegnet til artiklens overskrift eller rubrik. Han kan derfor relatere til de repræsenterede i artiklen, på meget lignende måde, som modtagerne.

Delkonklusion

En lingvistisk meddelelse indeholder i sig selv ikke nødvendigvis en klar mening, da den humoristiske kunde og den verbalt høflige ekspedient ikke eksplicit forklarer hendes ulykkelighed over situationen. Dette skal hendes gråd i en denoterende meddelelse hjælpe med at forstå. Hvor simpel eller dybt oprindelse årsagerne til hendes ulykke er, er op til modtagerens fortolkning af de konnoterende meddelelser. Efter analysen var foretaget, havde jeg mulighed for at stille nogle uddybende spørgsmål til tegneren angående eventuelle konnoterende meddelelser. Hans svar var følgende (hans punkttopstilling):

- Citationstegnene bruges gerne af folk der undervurderer andre menneskers fatteevne, så for mig gjorde det bare personen endnu mere irriterende. Men de kunne godt have været fjernet.
- Jeg ser ingen generationskløft, jeg ser dårlig humor og en ekspedient, som tager en revolver for at bruge den. Mod kunden. Havde ikke selv overvejet selvmordsvinklen.
- Min egen mening kommer vel til udtryk i den forstand, at sympatien her klart ligger hos ekspedienten.
- Tænkte ikke på en bestemt kæde. Men vi er i netto/fakta tror jeg.

Hans svar viser; at slipset som denotation ikke som tolket betød 'Bilka' eller 'Føtex', at citationstegnet nærmere var et personlighedstræk, frem for en bevidst sproglig handling, at generationskløften og selvmordsvinklen var en overfortolkning, og at han som afsender prøver at vise sympati med ekspedienten.

For mig som subjektivt fortolkende modtager betyder hans tolkning af, og intention med tegningen, ikke, at min tolkning er forkert. Jeg identificerer hendes alder og tolker derfor en konnotation, som ikke er tiltænkt. I forhold til genren og tegneren kan det sige noget om hvor umiddelbar, bogstavelig og simpel en avistegning er, og at den for modtageren kan tolkes vidt forskelligt, fordi det er et kunstnerisk, ofte humoristisk udtryk, med mange mulige fortolkninger. Hvis man skal vide om hvordan modtager tolker meddelelserne, er man nødt til, som i dette tilfælde, at kommunikere *om* tegningen.

4.1.2 - Animation

Det er en ca. 10 min lang grafisk oversættelse²¹ af en tale af Ken Robinson om reformering af folkeskolen (se bilag 2 og 3). Oversættelsen er foretaget af virksomheden 'Cognitive Media' og er lavet for RSA (Royal Society for the encouragement of Arts, Manufactures and Commerce), hvor en række offentlige events blev illustreret visuelt under temaet "RSA Animate"²². Modtageren for talen var oprindeligt det tilstedeværende publikum, mens videoens modtagere er alle interesserede der på internettet tilgår den. Dog tiltaler Ken Robinson i sine kommentarer og forslag de der ti daglig er med til at designe og styre uddannelsessystemer og -institutioner.

Det er et videoformat, hvor indramningen enten er en boks i en internet browser, en fysisk skærm- eller projektions kant, alt efter afspilningen af videoen. Indenfor rammen sker der en skiftende beskæring, som følger de aktuelle illustrationer og nedskrevne ord, som følger talerens verbale ord. Nye elementer placeres tæt på de eksisterende, så en blød panorering uden klipning, kan følge udviklingen i talen. Overfladen kan være et whiteboard, med en sort tusch som strek.

²¹ Genren hedder 'Grafical Recording': http://en.wikipedia.org/wiki/Graphic_facilitation

²² vimeo.com/29485820.

Som signalfarve bliver nogle elementer tegnet med orange. Stilen er tegneserie agtig, hvor den ensartede og bløde streg har et muntret udtryk. Stregen tegnes "live" med tegnerens hånd og arm i billedet. Hastigheden på både tegnerens hånd og hans streger, er redigeret op, så det kan følge med talen. Derved bibeholder det noget af sit animations udtryk.

Ligestillingen i hastighed er hele grundlaget for, at det er muligt at gøre det visuelle til én lang *forankring* af det verbalt talte. Det visuelle billede indeholder dog ikke kun ikoner, men også ord, hvorfor nogle verbale ord forankres af tegninger, andre af ord (de vigtigste fremhævet i orange), mens andre igen bliver *afløst* af tegninger, da de gennem metonymi viser eksempler på det sagte. Det er i de afløsende tegninger at det talte bliver udvidet til at have et visuelt billede det ikke nødvendigvis havde i forvejen, men som det med en fælles forståelseshorisont er meget genkendeligt. Ved grundig observation af det talte og det illustrerede opdager man nogle få eksempler på at tegneren selv tilføjer "ekstra" ikoner, i form af metaforer, som symboliserer mere end det Ken Robinson siger: zombiedrengsplakaten (04:31); star trek rumskibet (08:41, eller bilag 2); ridderen mod myten (10:43); og dødsstjernen (10:52).

Da taleren bogstaveligt og eksplicit fortæller om konkrete situationer, grundlæggende præmisser, hans interesse og hensigter med at ændre folkeskolens paradigme, bliver konnotationerne oversat næsten 1:1 til billedets denotationer. Præmissen (eller *matricen*) som ligger til grund for problemstillingen og dens argumentation, er, at folkeskoler verden over reformerer sig på grund af 1) økonomi og arbejdsmarkedspolitik, og 2) videreførelse og tilpasning af kultur. Problemstillingen er så, at "man" (de der designer uddannelse) forsøger at møde fremtiden med fortidens metoder, hvilket har forskellige konsekvenser. Det er altså nogle handlinger i, og myter om, folkeskolen, som Ken Robinsons perspektiv intentionelt er kritiske overfor. At tegne disse konnotationer og myter er omfattende og fylder i sidste ende et A3 format. Taleren bruger to gennemgående analogier til at fortælle som uddannelsessystemet. Den ene går på fællestrækkene mellem skolen og den industrielle udvikling og intellektuelle tankegange som har designet den. Den anden er sammenligningen med videreførelse af kultur og videreførelsen af dna. Eksempelvis står mexicaneren i midten af bilag 3, kategoriseret sammen med tre andre kulturer (uden for billedet), hvor deres kultur repræsenteres i form af en dna streng, mens den økonomiske udvikling til højre for ham er symboliseret i en graf der er svær at forudsige. Til venstre for mexicaneren går datidens underviser med en holdning der har den negative konsekvenser at ekskludere "dumme". Det er en fortælling om fortiden. På tavlen i venstre side er så endnu en fortælling, denne gang en myte om; at arbejde hårdt, fører til at man klarer sig godt, som fører til universitetet, som fører til et job. Den er fortalt i klassificeringen og magtforholdet mellem lærer og elev, på samme måde som det er illustreret med underviseren og drengen ved siden af. Til at fortælle og kategoriserer de to omtalte analogier, bruges metaforer og metonymi, til at vise generaliserede eksempler, enten indenfor eller udenfor skolesammenhænge, på samme måde som de der lige er opridset.

Ken Robinson fremstår som den primære afsender, da det er indholdet i hans tale der fremstilles. Tegneren giver ordene ny visuel form, i en blanding af ord og ikoner. Som navnet på genren 'Graphical Recording' siger, er det tegnerens grafiske optagelse af hvad der bliver sagt. Det er som at have en visuel tolk der oversætter ordene til tegninger og ord.

Delkonklusion

Animationen viser for det første at det gennem analogier som metaforer og metonymi er muligt at give komplicerede domæner, fænomener, koncepter, paradigmer og problemstillinger indenfor disse, kategoriserede og fortællende eksempler, der kan forstås med referencerammer, eller forståelseshorisonter, som ikke behøves stor erfaring med emnerne.

Visualiseringen intensiverer sansningen, så både øjne og øre er aktivt opmærksomme på at følge indholdets udfoldelse. Video formatet som form gør det levende og giver talerens ord, altså indholdet, en blandet visuel og audiel oplevelse. For mig betyder det en øget opmærksomhed og forståelse af indholdet, hvilket sammen med de visuelle billeder gavner hukommelsen. Dog giver den store intensitet mindre tid og kapacitet til selv at visualisere de verbale ord og sammenhængene mellem de bagvedliggende koncepter. Det vil sige at ordene ikke bliver koblet til billeder man selv foretager undervejs, f.eks. baseret på ens erfaringer og forestillinger. Man kan sige at tegneren, som smed eller tolk mellem ord og billeder, bestemmer hvordan indholdet skal se ud og refereres i visuel form. Som eksempel er det svært selv at finde på et nyt billede af myten om at hårdt arbejde i uddannelse fører til job, end den man allerede har set mellem underviser og elev i bilag 3.

En af egenskaberne ved det samlede oversatte billede, er, at det i printet form, nu i ro og mag kan bruges som oversigtsbillede og grundlag i forhold til videre kritisk refleksion. I billedet indgår en del aktører som igennem talens identifikation af problemstillinger, fremstår som repræsentanter af tankegange og metoder, som er medskyldige i behovet for et nyt paradigme i uddannelsessystemet. Ved at analysere deres overbevisninger, intentioner og antagelser, kan man diskutere hvordan og hvorfor de er måske opstået.

4.1.3 - Brugermanual

Tegningen (bilag 4), som er tegnet af undertegnede, er en brugermanual for brugere af Platform4, som gerne vil lave et projekt der. Ved hjælp af tegningen kan uerfarne brugere få overblik over processen og de dele som generelt skal gennemføres i håndtering af et projekt. De er i A4 pdf format så de både kan deles elektronisk og printes. Platform4 som organisation står som afsender på vegne af tegneren og de der ellers har været med til at designe processen. Modtagerne er de der på internettet eller fysisk opsøger at starte et projekt.

Beskæringen, hvis man kan tale om sådan én, er enten *supertotal* så man har overblik over alle elementer, eller *nært* beskåret for hvert enkelt element, så man nemmere kan se hvad det forestiller. Det er ofte en form for fugleperspektiv, uden dog at have noget realistisk perspektiv med korrekt forsvindingspunkt, som RSA tegningerne i højere grad havde. Man kunne godt sammenligne med egyptiske hieroglyffer, hvor proportioner og størrelsesforhold er underordnet.

Eksemplet er sort/hvid, men kan generelt indeholde enkelte signalfarver der enten prøver at fange fokus eller på samme måde som rød/blå eller grøn/gul/rød kan indikerer varme og kulde, eller en grov graduering, f.eks. af fare eller tilladelse. Stilen er naiv, minimalistisk og tegneserie-agtig med en lav detaljegrad, der gør alle motiver kolde, næsten kønsløse og ikke særlig virkelighedstro. De er *iscenesat* uden nogen scene eller kontekst, hvorfor den hvide baggrund, lige som RSA tegningen, giver motiverne et abstrakt udtryk, når de så at sige hænger frit svævende i rummet (hvorfor det kan være abstrakt at tale om beskæring). Det gør det tydeligt hvad der er motiverne, da der ikke er forstyrrende elementer som stjæler billedet fra de meningsbærende ting.

Tegningens primære motiver er de personer og aktiviteter som indgår i processen, fra projektidé til evaluering. De er alle enten forankret eller afløst af tekst for at sikre at mere præcise titler og meninger tolkes. Navne og etiketter på handlinger, tanke- eller tænkebobler kan siges at være forankrende, så ord fastslår hvad denotationerne abstrakt forestiller. For nye brugere, som har lille eller ingen erfaringer med den varierende og kreative proces, vil denotationernes lave detaljegråd skulle afløses, i tekst eller verbal dialog, så den sammensatte mening ekspliciteres ved at beskrive hvad noget er, eller hvad der skal ske. F.eks.: “Sent pictures and text for promotion”, eller “Talk with runner (give feedback), sent pictures and text of project, and sort out budget with accountant.” Uden tekst ville tolkningen være for usikker.

Tegningens primære lingvistiske meddelelse står i den introducerende tekst under overskriften. En anden generel, men sekundær meddelelse handler om at kommunikationen omkring projekter er centraliseret i projektværktøjet “Trello”²³. Logoet er en denotation, med en konnotation om online tilgængelighed af information og kommunikation for andre ansvarlige og medvirkende i den faciliterende organisation omkring projektet. Disse meddelelser er intentionelle fra afsenders side. For modtageren, som ikke kender helheden af processen, skal delene afprøves for at stykke helheden sammen. (herman) Hvis den hermeneutiske cirkel udvides til at omfatte den række af manualer, som denne manual indgår i, er den en del af et større billede, med lignende intentioner.

En del metaforer som; milepælene som deadlines, lygte som søgen, høj hat som ansvarlighed, eller en billedramme som abstrakt tema ramme, samt metonymier med et bord for møde, en sav, økse og kamera for udstyr, og kaffekande som cafe, er ikoner der visuelt viser det ordene forankre (eller afløser, alt efter hvor tydeligt billedsproget tolkes).

Tegningerne bygger på myter om at der skal være en vis konsensus (planlægningsmødet) før en organisation kan arbejde sammen med andre. At en vis grad af formalisering (manualen) er vigtig for at kunne kommunikere noget generelt gældende for alle (projectformers). At indsamling og deling af information er nødvendig for at kunne samarbejde internt mellem ansvarlige i Platform4.

Processerne starter altid i venstre øverste hjørne og arbejder sig så ofte rundt, enten i afsluttende spiral (sneglehusform), eller i et liggende u, som i den øverste del af dette eksempel. Det gør det nemt at følge processen rundt. Det er komprimeret så meget som muligt, mens elementerne ikke står så tæt at man ikke kan skelne mellem dem. Efter det liggende “u”, foregår aktiviteterne i tre linjer fra venstre mod højre. Som fortælling har processen 1) en indledning op til mødet, hvori projektet introduceres til organisationen; 2) et møde med detaljer der er centrale for projektet, men for fortællingen, bare et møde i den generelle proces; 3) efter mødet, men inden udførelsen af projektet, sker der opfølgende aktiviteter, som kan gennemløbes mange gange; 4) selve projektet skal nu igang og er endnu højere grad en “black box” (i form af en udråbsboks), som kort introduceres med et eventuelt møde med Platform4’s afvikler (kaldet en Runner); og 5) som afslutning på processen, sendes information og dokumentation efter projektet, tilbage til linjen over.

I fortællingen findes der eksplicite kategoriseringer, f.eks. mellem de ansvarsområder som personer varetager i organisationen (til højre for det sidste Trello logo), og mellem de aktiviteter som foregår på det fysiske møde. I hver af disse findes igen underkategorier, f.eks. de medie platforme som anvendes i PR arbejdet. Manualens meddelelse om rollen af centraliseret

²³ www.trello.com

information, bygger på den kompleksitet som er i relationerne og interaktionen mellem kategorierne.

Delkonklusion

Med en dårligere detaljeringsgrad, kan tegningen i sig selv ikke indeholde lige så meget information som RSA tegningerne, f.eks. i form af beklædning eller mimik. Derfor er det nødvendigt med forankrende og afløsende ord, der kan hjælpe med at identificere denotationerne, altså hvad de forestiller. På den anden side viser amatørtegningerne i de visuelle manualer, at mange detaljer ikke er nødvendige for at tolke meningen, så længe man kan se eller læse hvad det forestiller (Philip Ytournal). At denotationerne i sig selv ikke er særligt detaljerede, gør at konnotationer baseret på dem alene bliver sværere. Dette giver den lingvistiske meddelelse, og dermed afsenders intention, mere betydning. Det kan både være en fordel og en ulempe alt efter modtagelsen af den lingvistiske meddelelse. Meddelelsen om centraliseret informationsdeling, ligger i dispositionens og fortællingens mange pile, og ikke i detaljegraden.

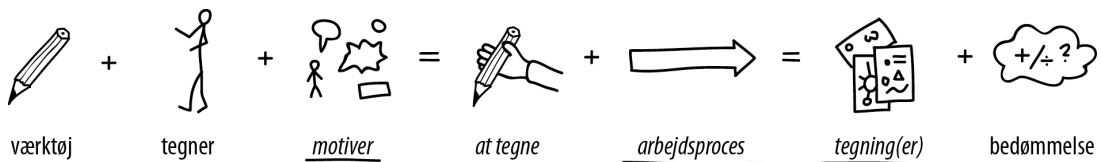
DEL 5: DISKUSSION

Diskussionen har det formål at den skal diskutere resultaterne af analysen, ved at se på den tegne metode, som skal konkretisere hvordan tegning kan anvendes i forskellige typer af kommunikativ praksis, heri også kritisk reflektiv dialog. Selve metoden bygger på min egen praksis og de inputs som andre har givet undervejs. Derudover vil afsnittet også diskutere rapportens metode, i forhold til hvordan den har besvaret problemformuleringen.

5.1 - Tegning som metode

Tegnemetoden jeg nu vil karakterisere og designe, for bedre at forstå konkrete egenskaber ved tegning som metode, er blevet bevidst udviklet siden 8. semester, hvor jeg startede med mere akademisk brug og analyse af potentialet i tegning.

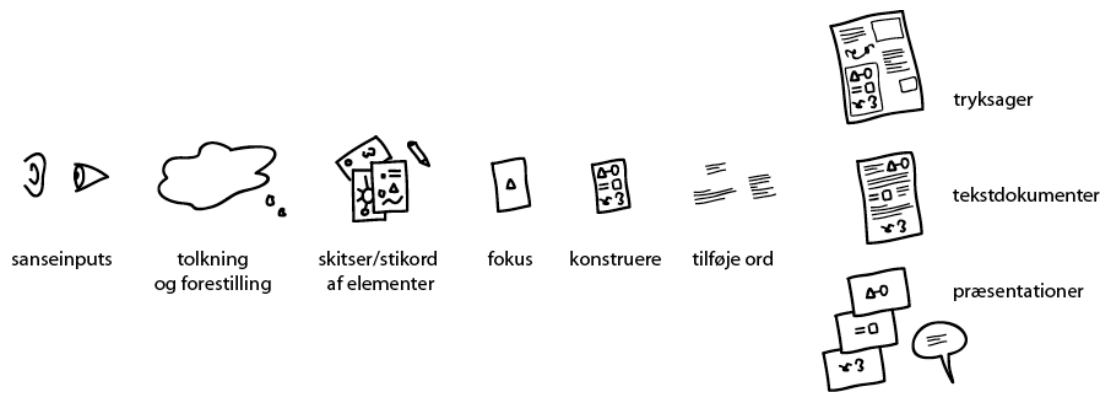
Alle fysiske redskaber har en række karakteristika, æstetiske attributter og egenskaber, som gør dem specielle og velegnede til hver sin opgave - nogle kan save, andre kan hamre søm i, og andre kan lave tegn. Mange kan have egenskaber som de oprindeligt ikke er tiltænkt. Fx kan meget værktøj bruges til at tage kapsler af flasker, mens en lille gren eller pind kan være det perfekte redskab til at tegne i sand. For at kunne karakterisere og analysere egenskaberne ved tegning, er det nødvendigt at skelne mellem de forskellige elementer, som aktiviteten 'tegning' består af. Som illustreret vil disse altid gøre sig gældende:



Figur 8: Elementer i tegneproses

Værktøjer, tegner og motiver, er til forhold som findes i livslang læring, hvor den lærende har erfaringer som via sproglige medier, bringes i samspil med andre i læringssituationerne. Tilsammen er dette aktiviteten "at tegne", som følger en arbejdsproces mere eller mindre metodisk. Resultatet er tegninger som man som modtager skal bedømme og tolke for at få mening ud af. De elementer som er understreget, dvs. typen af motiver, arbejdsprocessen og de færdige tegninger, kan, ved at blive identificeret og analyseret, gøres til en metode, det er muligt for andre at anvende.

For at give et overblik over hvordan oplevelser bliver til en færdig tegning med forankrede og afløsende ord, har jeg nedenfor forsøgt at generalisere skabelsesprocessen af tegning som skal præsenteres for andre. Jeg har taget udgangspunkt i erfaringer, både fra studiearbejde og mere konsulentlignende arbejde på Platform4, hvilket slutprodukterne afspejler.



Figur 9: Aktiviteter i tegneproses

Den virkelighed som tegningerne skal være med til at beskrive og teoretisk konstruere, er, eller baserer sig altid på, observerbare situationer og fænomener. Ved at deltage i disse, vil man se og høre de elementer som en tegning kan komme til at bestå af. Det vil ofte være personer, deres sociale positioner og relation til andre, aktive handlinger, udtalelse og udtryk, problemstillinger, målsætninger, perspektiver, metoder og redskaber, som indgår i den kontekst, som observationerne gøres i. (Se evt. bilag 5 for eksempler på motiver).

Både ved enkeltstående og gentagende oplevelser med disse situationer og fænomener, sker der nu en ubevidst og bevidst kategorisering i en abduktiv/hermeneutisk proces, hvor elementerne som dele og kontekst som helhed, vekslede tilskrives hinanden værdi. Individuelt fortolkes oplevelsen gennem hukommelsen og overbevisningen i ens meningsperspektiv. Forestilling og fantasi er her med til at se og opdage sammenhænge eller alternativer. En objektiv fortolkning er nemmere i tekster med én afsender end i spontane sociale situationer, hvor mange forskellige forståelseshorisonter møder og interagerer med hinanden på én gang. At eksplicitere disse, deres forskellige anliggender og hensigter, og deres antagelser, kræver metakommunikation.

Det løse, mentale, indre billede som man og andre har af en situation kan nu blive forankret og afløst i ord og skitser. Alt efter ens vaner med at tage mentale og skriftlige notater, vil man, før man målrettet begynder at skitsere og notere stikord, måske allerede have nogle notater med centrale ord eller metaforer. Disse kan indgå som inputs, gerne til ens genkaldelse af situationen/fænomenet. Om de første indskydelser er de rigtige, eller vigtigste, må afhænge af kvaliteten af ens umiddelbare tolkning og forestilling. Når man begynder at forankre det mentale billede i ord og ikoner, dekonstruerer man den oprindelige, implicite konnotative mening og sammenhæng, ved at lade denotationer stå alene, eller i små isolerede sammenhænge. Det kan se gøres på uendelig mange måder.

For at afbryde denne tentative proces, må man, for at sortere i de potentielt mange elementer som skitser og notaterne består af, vælge et fokus. Som i et mindmap, være konstruktivt at vælge et element ud som for en tid fungere som centrum og omdrejningspunkt. Det giver refleksionen et udgangspunkt, hvorfra den kan overveje forskellige sammenkoblinger med det valgte element og alle de omkringliggende. Processen hvor et element vælges ud, behøves ikke foregå bevidst, men kan over tid "tegne" sig, ved tilbagevendende at blive et gennemgående og centralt element. Risikoen ved ikke bevidst at vælge et fokus, er, at den tentative proces dermed kan fortsætte så længe enten konteksten betydning ændre sig, eller man fortsat deltager og møder nye indtryk at fortolke og skitse på.

Selvom et element er valgt ud som fokus og omdrejningspunkt for de andre elementer, er der stadig mange mulige kombinationer som de kan blive sammensat i. Visse dele kan være mere eller mindre afgjorte, mens andre er mere foranderlige og ustabile. Andres perspektiver, fx gennem akademiske modeller, teorier eller samtaler, kan, gennem deres definition og sammenkoblinger af elementer, være med til at skabe distance og eksempler på struktur som der kan konstrueres efter - hvis ikke for hele billedet, så for den del hvori det centrale element indgår. I forhold til Kress og van Leeuwen (1996), handler det om at skabe kategoriseringer og dispositioner, det er muligt at skabe fortællinger ud fra. Når dette er muligt, er tegningen så at sige færdig.

For at eksplicitere tegningens implicitte konnotative meddelelser for andre, er det anvendeligt at afløse tegningen med et skriftligt eller verbalt sprog, der kan nuancere ligheder og forskelle. Fra skitseringen kan allerede forankrede stikord og sætninger hjælpe som inputs til fortællingen. Når en tegning skal indgå i forskellige typer af trykte og digitale medier, så som; tekstdokumenter, notater, hjemmesider, power point oplæg, hand-outs, plakater, etc, må forholdet mellem billed og tekst sammensættes efter behov. At tilføje tekst er en del af at præsentere en tegning, så modtageren forstår meningen og intentionen så godt som muligt. Senere i diskussionen vil det blive taget op hvordan tegninger der ikke som udgangspunkt skal præsenteres, kan afløses af ord i dialog.

5.2 - Kommunikativ praksis

I den kreative og konceptuelle proces som er gennemgået, bliver indtryk gjort til udtryk der præsenteres for andre. Dette ses også i de tre eksempler i analysen, som tager udgangspunkt i en anvendelse hvor tekstforfatter og tegner, laver et færdigt produkt og distribuere det til andre. I dette afsnit skal vi se på hvordan denne anvendelse adskiller sig fra en anden form for praksis, hvor tegning kan indgå som redskab til sideløbende fortolkning og udtryk, hvori den kritisk refleksive dialog med andre kan foregå.



Figur 10: Tre typer kommunikativ praksis

Den første type, som indgår i analysen, har en afstand i tid og sted, hvor de der modtager, kan fortolke tegningen, tegneren og de kontekster som de hver især befinder sig i. Her kan afsender drage fordel og ulempe af tegningens visuelle og kunstneriske udtryk.

På den anden side kan redskabet, igen med afstand i tid og sted, bruges til at fortolke andres udtryk, hvad end det er tekst, tegninger eller noget andet. At tegne for at fortolke, vil sige at bruge egne udtryk til at behandle de indtryk man oplever. Det er en form for modellering eller oversættelse af virkeligheden²⁴, f.eks. gennem process mapping, eller i en bredere forstand og

²⁴ "Modellering af virkeligheden" - et basisfag på min bachelor

mere dagligdags anvendelse visuelle notater og overbliksbilleder (som mindmaps), som minder om de illustrationer som bruges i teoretisk litteratur. Disse udtryk bygger på det man allerede i forvejen, bevidst og ubevidst ved, i form af ens referenceramme eller forståelseshorisont. Udover at være afsender på disse konceptuelle tegninger, er man også modtager af dem, når man møder dem igen, som f.eks. notater, og genoptager det arbejde de relaterer sig til. Her skal denotationerne igen identificeres, de bagvedliggende konnotative meninger og intentioner tolkes, og den stemning som gennem delene blev opbygget, genfindes. Dette kræver hukommelse, hvorfor det visuelle aspekt har en fordel i forhold til ord. Da forfatteren er en selv, kræver det selvrefleksion at distancere sig nok til at forstå forandringen fra før til senere - både i forhold til intentioner og meningsperspektiv, men også konteksterne man er i.

Den tredje kommunikative situation, som er den mest komplekse, foregår uden tids- eller afstandsforskydelse, hvor to eller flere personer indgår i en dialog for at finde fælles forståelse af situationer, problemstillinger, løsninger, osv. Det er dennes potentiale for kritisk reflektiv dialog gennem tegning, som nu skal diskuteres. I denne praksis har alle deltagere både rollen som afsender og modtager, næsten uden adskillelse. Hver deltager bringer sin unikke indre verden og referenceramme af kulturelt og sprogligt kategoriserede erfaringer, som den udtrykker og fortolker i dialogen. Til forskel fra ord alene, som kan opleves at komme fra hver sit fysiske og mentale ståsted, så man på en måde taler *til*, eller *mod* hinanden, kan tegning, som et medierende billede være det fysiske fokus alle ser *på* og fører dialogen *om*. I stedet for en verbal samtale der i et fordampende spor, løber som en sti, der undervejs kan skifte retning, fungerer tegningen som et oversigtbillede, hvor emner og spor kan forankres.

Ud fra tegningen, dens motiver, og den fælles dialog, som er med til at vække hukommelse og underbevidsthed, kan deltagerne skiftevis udtrykke nyt og reflektere over eksisterende, ved at fortælle forestillinger og stille spørgsmål som for dem er relevante. Dette sker i forhold til deres overbevisninger og perspektiv på sagen, som søger mening, behov og løsninger. Som kunstneriske udtryk, kan tegninger som tidligere beskrevet, have mange forskellige fortolkninger af mening og svar, som der, jævnfør Mezirows (2006) skal gives plads til at inddrage i kravet om en frit deltagende dialog. Misforståelser kan, som fremhævet i analysen, ske på baggrund af problemer med at identificere. Derfor må den banale undren kunne starte ved det, i Deweyansk forstand, umodne spørgsmål; "hvad er det?"

Elementerne, de denotative motiverne, i den problemstilling som behandles, er som bekendt ikke kun referencer til fysiske objekter, men repræsenterer nogle bagvedliggende kategorier eller klassifikationer, som giver dem social og kulturel betydning²⁵. Det kan f.eks. være personer, genstande, steder, osv, som gennem deres forskellige karakteristika kan klassificeres forskelligt. De begreber, og deres værditilskrivninger, som anvendes i den historie, der fortæller og beskriver problemstillingen, er konkretiseringer af den bagvedliggende kategorisering. Man kan sammenligne kategoriseringen med det meningsskema som konkrete meningsperspektiver og fortolkninger i transformativ læring udspringer af. For at forstå hvad andre mener, og opnå en fælles forståelse, er det nødvendigt at diskutere og definere disse kritisk reflektivt. Sproglige konventioner defineres og bibeholdes f.eks. i forskellige former for ordbøger, mens kulturelle koder, konstrueres socialt. (Barthes, 1964) Jo mere deltagerne i dialogen selv er involveret i at konstruere dette grundlag for fortællingerne, jo mere kan de indleve, indføle, genopleve, og ikke mindst genfortælle i forhold til deres eget liv og erfaringer. Dermed lader de andre forstå deres erfaringer, og bidrager med ressourcer til dialogen og læringsaktiviteten. Deres egen læring, hvis man kan tale isoleret om denne, sker ved at de modificere deres erfaringer og

25 Se de elementer som nævnes i Mezirows teori på s. 23.

omstrukturere deres billede af virkeligheden. (Kress & van Leeuwen, 1996) Som Mezirow (2006) pointerer:

“Vores oplevelser af personer, ting og begivenheder bliver til realiteter, når vi kategoriserer dem.”

Analogier er, som vi har set i analysen, en måde at danne strukturer at basere fortællinger med handling og konsekvens på. Lige som teorier er det i videnskabeligt arbejde, er analogier med til at distancere sig fra virkeligheden, ved at sammenligne den med kategoriseringer i andre domæner (eller virkeligheder). Sprogligt bærer analogier andre terminologier, som kan være hjælpsomme eller direkte nødvendige at anvende, hvis man ikke kender det sprog som i forvejen praktisere. Dette må især være relevant i tværfaglig dialog, hvor vante sproglige kategorier ikke længere bærer den samme mening og forståelse. Med tegninger uden lingvistiske meddelelser andet end forankringer, som den primære meningsbærer, må dialogen fortsætte indtil en fælles forståelse opnåes. (Mezirow, 2006)

Spørgsmål om, hvad noget er eller gør, som gør sig gældende i dialogen om den aktuelle medierende tegning, er en form for metakommunikation som kan distancere sig fra indholdet i den virkelighed, som det kunstneriske bud udtrykker noget om. Tegninger og dialogen om dem, kan være lige så semiotisk refererende som ord alene, mens den visuelle og unøjagtige afbildning af virkeligheden, efter min mening, gør tegning til en mere metakommunikativ udtryksform end ord alene²⁶. Tegningen er så naiv og fuld af tomme rum, at det er iøjnefaldende, at der rundt om centrale elementer mangler objekter og andre personer som i den virkelige verden er med til, implicit og eksplicit, at give forforståelserne og fordommene, meningsskemaerne og -perspektiverne noget at tolke på. Ved at tegningen i sig selv ikke giver de konnotative betydninger, må dialogen være kritisk reflektiv for at forudsige de handlingsforløb, deres konsekvenser, relationer og sammenhænge, som er med til at give tegningen mening.

26 Eller anti-metakommunikativ udtryksform, som dialog kan vende fortegn på.

5.3 - Rapportens metode

Retrospektivt har metoden flere svagheder, som er med til at forklare hvorfor der ikke kan konkluderes dybere, mere præcist eller empiribaseret fra analysen og diskussionen. Først og fremmest kunne undersøgelsesperspektivet have inddraget flere kritiske perspektiver, til at underbygge de i forvejen kritiske teoretikere som anvendes. Generelt kunne en bredere forståelse og sammenligning af videnskabsteoretiske retninger åbnet for mere grundlæggende analyser af forståelsen af tegn og sprog. F.eks. perspektiver og problemstillinger indenfor strukturalisme og historisme.

Teoretisk er kunne kendskabet til Jack Mezirow og hans forskningsfælleskab være undersøgt bedre, f.eks. ved mere snævre vinkler på den kommunikative læring i transformativ læring. Dertil kommer mere læsning af originalsprog. Det samme kunne nævnes for en lang række teoretikere, f.eks. John Dewey, Peter Jarvis, Malcolm S. Knowles, Matthias Finger, Donald Schön, Jürgen Habermas, Paulo Freire, John M. Dirkx, Edgar Schein, Jean Lave, Etienne Wenger, Martin Heidegger, Mogens Pahuus, Hans-Georg Gadamer, osv.

Empirisk formår rapporten ikke at inkludere den række interviews som er foretaget i foråret 2011. De havde en meget personlig karakter, som ville falde udenfor den diskussion, som afsluttes med dette afsnit. Alternativt kunne empiri være indsamlet i forbindelse med undervisning, andre praktikere eller eksperter.

I forhold til det fokus der i projektet ellers har været på dannelse, eksistentialisme og livslang læring, samt en normalt mere visuel og dialogbaseret fremstilling, har den akademiske undersøgelses- og fremstillingsform været et paradoks. Med et eksplicit pragmatisk perspektiv, er formmæssige konventioner og traditioner for isolerede og absolutte analyser oplevet som påtvungne, men lærerige. Det samme har en deltagende og kultiverende tilgang som livslangt lærende.

DEL 6: AFSLUTNING

Som afslutning på rapporten, vil analysen og diskussionens resultater blive konkluderet. Herefter følger litteraturliste, figurliste og bilag.

6.1 - Konklusion

Som udtryksform kan tegning visuelt vise forskellige elementer, som hver for sig er en simpel, måske æstetisk flot reference, der så tilsammen med andre elementer, som ord i et godt digt, giver ny, dybere mening. Da det er muligt at identificere og fortolke andet end det der er tiltænkt, er det nødvendigt at uddybe tegningen enten skriftligt eller verbalt.

At udtryksformen er visuel, gør dens metaforer og metonymi hurtig og nem at genkende, med potentielt lige så mange tolkninger som modtagere, fordi alle forforståelse kan være med til at udfordre andre, måske eksisterende fortolkninger. Med potentielt både syns- og høresansen aktiveret kan tegning sikre en forståelse og hukommelse af indholdet, muligvis på bekostning af samtidig, eventuel kritisk refleksiv abstraktion.

Som redskab og metode adskiller 'at tegne' sig ikke fra 'at skrive'. Begge kan indfange den verden man deltager i, og skal for at præcisere den, komponere og konstruere den i et nyt refererende billede. Her har tegning sikkert, for nogle, et mere legende udtryk i stedet for ordets forventeligt mere sande udsagn.

At have et billede at tale ud fra, giver overblik over mulige sammenhænge, og det er derfor nemt at eksperimentere med nye fortællinger og vende tilbage til udgangspunktet. For at finde på fortællinger med handlinger og konsekvenser, må man forestille sig, også kritisk refleksivt.

Simple tegninger med en lav detaljering, kræver verbal eller skriftlig diskussion for at blive identificeret og forstået. Det gør, at alt er åbent for spørgsmål, og at implicit underliggende kategoriseringer og antagelser, kræver at blive defineret eksplicit, for at en fælles mening kan søges. I en hurtig og uafbrudt verbal dialog, vil dette opleves som afbrydelse. I tegningsbaseret dialog, er det den naturlige opbygning af mening.

6.2 - Litteratur

- Algreen-Ussing, Helle & O. Fruensgaard, Niels (1997): "Metode i Projektarbejde - Problemorientering og gruppearbejde", Aalborg Universitetsforlag, Aalborg.
- Barthes, Roland (1964): "Billedets retorik" i Visuel kommunikation 1-2. Forlaget Medusa. København
- Dewey, John (1931): "Hvordan man kommer væk fra pædagogisk forvirring", i Knud Illeris og Signe Berri, 2005.
- Dewey, John (2005): "Demokrati og uddannelse", kapitel 5, Forlaget Klim, Århus. Oversat fra The Collected Works of John Dewey: Middle Works, Volume 9: 1916.
- Finger, Matthias (1995): "Voksenuddannelse og samfundet i dag". Artikel fra International Journal of Lifelong Education, nr. 2, 1995, oversat i Knud Illeris og Signe Berri, 2005, s. 177-187.
- Gadamer, H.-C. (2004): "Sandhed og Metode", s. 9-14 og s. 253-263. Systime Academic. Århus.
- Husén, Torsten (1958): Voksenundervisning, i Knud Illeris og Signe Berri, 2005
- Illeris, Knud (2007): "Læringsteorier. Seks aktuelle forståelser", Frederiksberg, Roskilde Universitetsforlag.
- Illeris, Knud og Berri, Signe (2005): "Tekster om vokslæring", Frederiksberg, Roskildeuniversitetsforlag.
- Jarvis, Peter (2002): "Livsbred lærings betydning for livslang læring" i Knud Illeris "Tekster om vokslæring", Frederiksberg, Roskildeuniversitetsforlag.
- Knowles, Malcolm S. (1970): "Andragogik: en kommende praksis for vokslæring", i Knud Illeris og Signe Berri, 2005
- Kress, Gunther and van Leeuwen, Theo (1996): *Reading Images - The Grammar of Visual Design*. London: Routledge.
- Lave, Jean (1993): Læringens praksis, i Knud Illeris og Signe Berri, 2005
- Lave, Jean & Wenger, Etienne (2003): "Situeret læring - og andre tekster", kapitel 4, Hans Reitzels Forlag A/S, København. Oversættelse af "Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation", The Press Syndicate of the University of Cambridge, 1991.
- Mezirow, Jack (2006): "Transformativ læring - overblik, svar på kritik, nye perspektiver" i Knud Illeris, 2007, s. 111-133.
- Mezirow, Jack (2000a) Uddrag af "Learning as Transformation" i Knud Illeris og Signe Berri, 2005, s. 89-104.
- Mezirow, Jack (2000b): "Learning as Transformation"
- Mezirow, Jack (2000c): "Hvordan kritisk refleksion fører til transformativ læring" i Knud Illeris "Tekster om læring" (2000). Oversat fra Artiklen "How Critical Reflection Triggers

Transformative Learning” fra “Fostering Critical Reflection in Adulthood - A Guide to Transformative and Emancipatory Learning” (1990)

Pahuus, Mogens (2008): “Humanistisk Videnskabsteori”, kapitel 6 *Hermeneutik*. DR Multimedie. København C.

Paulo Freire (1970): “De undertrykkes pædagogik”, i Knud Illeris og Signe Berri, 2005

Rogers, Carl R. (1967): “Mellemmenneskelig relationer og facilitering af læring”, i Knud Illeris og Signe Berri, 2005

Rose, Gitte & Christiansen, Hans-Christian (2009): “Analyse af billedmedier - en introduktion”. Samfundslitteratur. Frederiksberg.

Säljö, Roger (2003): *Læring i Praksis - et sociokulturelt perspektiv*. København: Hans Reitzels Forlag. Oversat fra “Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv” (2000) af Bjørn Rake.

Wisler-Poulsen, Ian (2007): *Layout i opgaven*. Frederiksberg: Forlaget Samfundslitteratur.

Wenger, Etienne (2006): “Social læringsteori - aktuelle temaer og udfordringer”. Oplæg oversat i Knuds Illeris, 2007, s. 61-79.

6.3 - Figurliste

Figur 1: Positioner i det læringsteoretiske felt

Figur 2: Indhold/udtryk og billedsemiotisk model

Figur 3: Meddelelsestyper og denotation/konnotation

Figur 4: Læsning af syntagme

Figur 5: Disposition, Kategorisering og Fortælling

Figur 6: Transformativ læring

Figur 7: Referenceramme

Figur 8: Elementer i tegneprocess

Figur 9: Aktiviteter i tegneprocess

Figur 10: Tre typer kommunikativ praksis

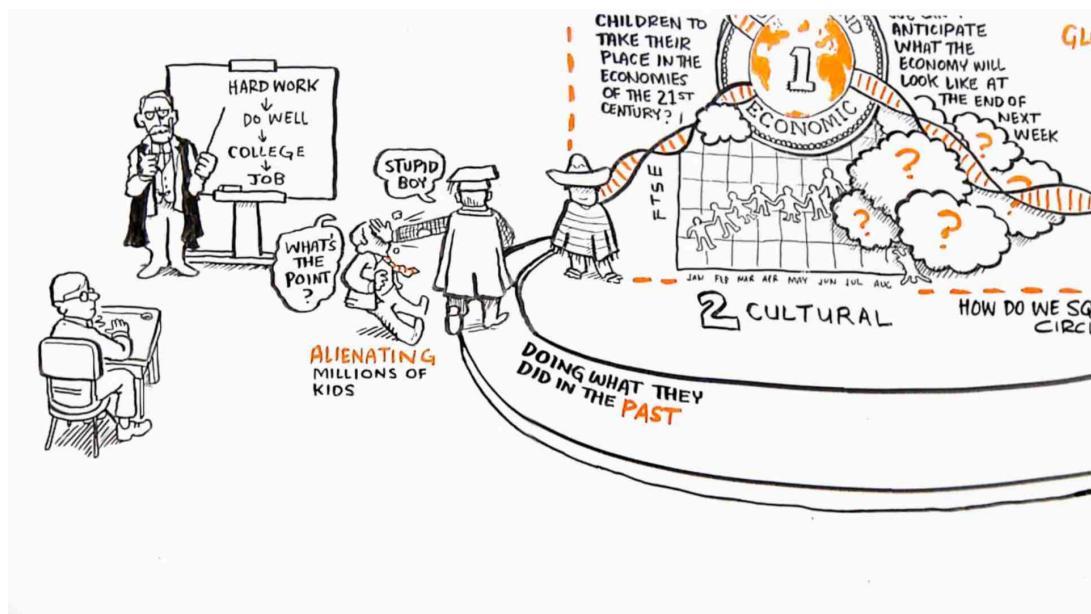
Bilag 1



Bilag 2



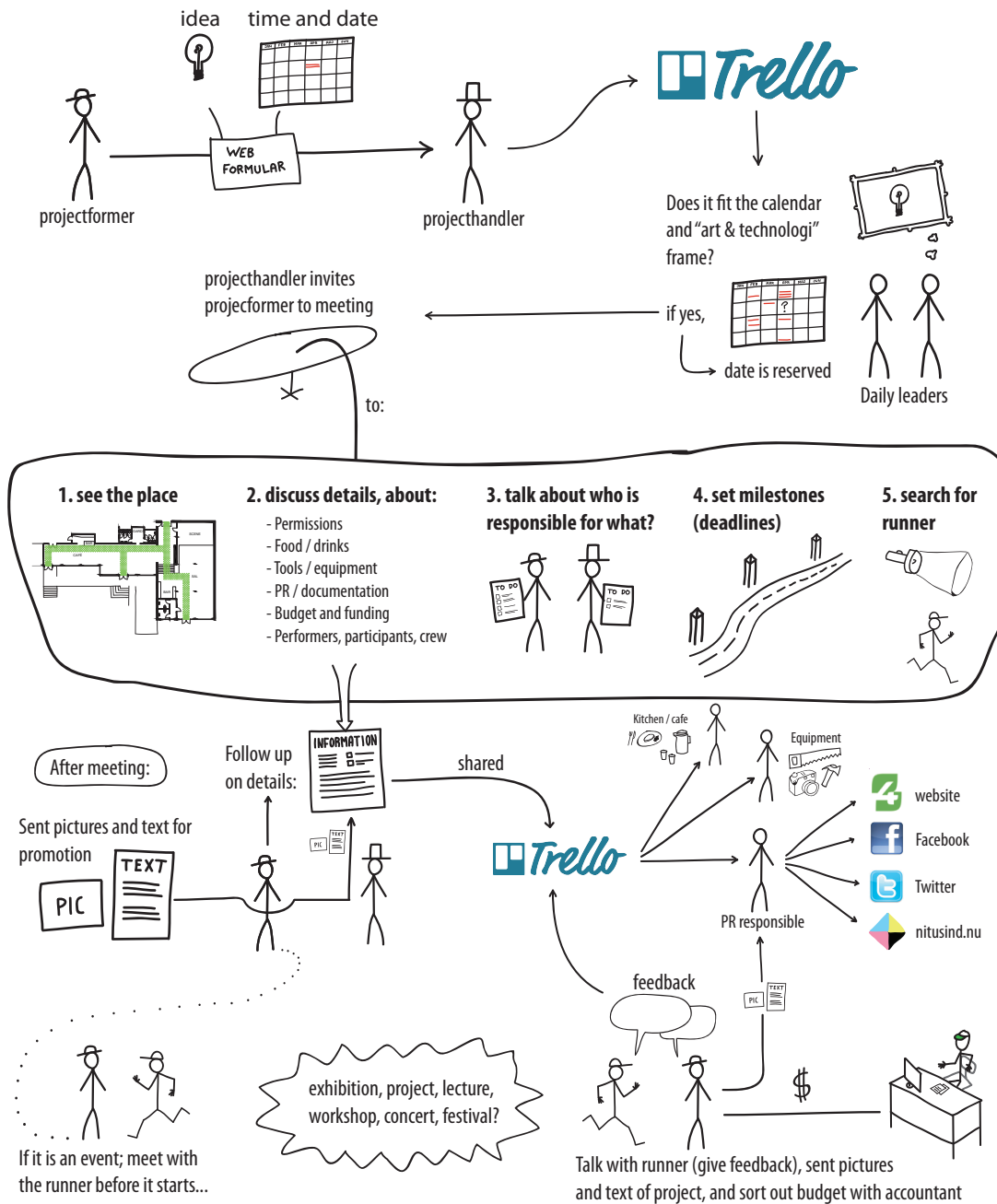
Bilag 3



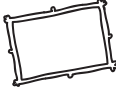
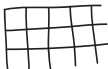
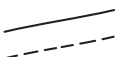
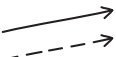
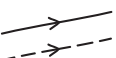
Bilag 4

The projecthandling proces

When a projectformer contacts the projecthandler, the project will undergo this general process, in order for the necessary tasks to be done and the relevant partners to know the status of this.



Bilag 5

	kontekst		subjekter	<u>Ord</u>	tema/emne
	fundament		dialog		teoretisk/hierarkisk element
	position		håndværk/ handling/ egenskab		praktisk/organisk element
	miljø/gruppering		perspektiv/ syn/fokus		gruppering/ afgrænsning
	tale/udtryk/ fortælling		følelser/ lyst		aktivitet/ fænomen
	tanke/drøm		optik		ramme/ betingelse
	produkt/objekt		at tegne		kategorisering
	beholdere		værktøj / redskaber		ulige klasser/ opbygning
	dokumenter/ formalisering		spor		netværk
	kultur		mål		link (indirekte)
	samfund		tid		bevægelse (indirekte)
	hjem		litteratur/ bøger/teori		vekselvirkning (indirekte)
	institution		søge		strøm (indirekte)
	møde		brainstorm		avis/nyheder
	præsentation		TO-DO/ check		computer
	ide		hjerne		e-mail / IKT